

Ikke en vanlig dag på skolen!

*Et blikk på museum som læringsarena for
barneskoleelever*

Christina Marie Lehman Marwold



Institutt for kulturstudier og orientalske språk
Museologi

UNIVERSITETET I OSLO

2013/2014

Ikke en vanlig dag på skolen!

Et blikk på museum som læringsarena for barneskoleelever

Christina Marie Lehman Marwold

Institutt for kulturstudier og orientalske språk

Museologi

UNIVERSITETET I OSLO

2013/2014

© Copyright Christina Marie Lehman Marwold

2013/2014

Ikke en vanlig dag på skolen! - Et blikk på museum som læringsarena for barneskoleelever

Christina Marie Lehman Marwold

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: CopyCat Oslo

Sammendrag

I dagens kunnskapsbaserte samfunn, har søken etter viten blitt både en fritidsaktivitet og en karriere for mange. Barna som vokser opp i Norge i dag får gjennom sin barndom ufattelig mange visuelle impulser, og ulike kilder til kunnskap de er nødt til å forholde seg til.

Barneskolen er lovpålagt å gi sine elever en oversikt over de kunnskapskildene de trenger til sin akademiske fremtid, men også til deres liv utenfor skolen. En av disse kildene som elevene skal lære å beherske er museer. Norske barn blir gjennom sine første skoleår presentert for forskjellige typer museer som er knyttet til kunst, kultur, vitenskap, historie og mange andre temaer. Hva er hensikten med disse museumsbesøkene i skoletiden? De fleste norske museer bruker mye ressurser og mange arbeidstimer på å få skoleklasser inn på deres museer. Ved å tilby skreddersydde formidlingsopplegg med skolens læreplan i tankene og formidlingsopplegg som er pedagogisk tilpasset ulike aldersgrupper, ønsker de å appellere til skolene. Skoleklasser øker museenes besøkstall, og det gir museet muligheten til å nå ut med sin formidling til flere. Gjennom politiske vedtak er museene oppfordret til å tilrettelegge for skoleklasser. Museene kan se på gode formidlingsopplegg for barn som en investering i neste generasjons museumsbrukere. Hvis ikke neste generasjon får kjennskap til og forståelse for hva museene kan brukes til og får positive minner fra dem, kan det bli skjebnesvangert for museenes fremtidige rolle i samfunnet.

For at museer skal kunne tilby lærerike og engasjerende formidlingsopplegg til barneskoleelever, er museene nødt til å forstå at deres læringsplattform er noe annet enn skolens. Dette skal ikke hindre at skolene og museene kan få et tydeligere samarbeid. Det å bruke et museum som læringsarena betyr at museet ikke er en enkeltstående aktivitet, men at kunnskapen og aktivitetene som blir gjennomført på museet blir brukt videre og bygger på tidligere kunnskap hos elevene. Resultatene som oppnås i samarbeidet mellom museer og skoler, burde handle mindre om riktige svar og fakta. Samarbeidet bør handle mer om det å skape lærelyst, entusiasme, innsikt og en dypere forståelse rundt tematikken som museet tilbyr til elevene. Besøket handler om mestringsfølelse og å benytte og videreutvikle den enkelte elevs potensial. Museer kan brukes som en ny arena for læring der det finnes andre spilleregler for mestring enn på skolen. Ved at museene blir mer bevisste på hvorfor de ønsker å formidle til barn og hvilken effekt museumsformidling kan ha på barn, så er det mulig å skape en læringsarena og gode minner av museer for den oppvoksende generasjonen.

God formidling skal kunne endre våre holdninger, fordommer og perspektiver. God formidling skaper innsikt og forståelse, og gir kunnskap og opplevelse.¹

- St.meld. nr. 49 (2008–2009)

Learning is what you do when you don't know what to do.²

- Guy Claxton

Knowledge should give way to understanding. Study should give way to feeling. Without this, the pupils are not being fully educated.³

- Graeme K. Talboys

¹ Kulturdepartementet. *Framtidas museum - Forvaltning, forskning, formidling, fornying*. St.meld. nr. 49 (2009)

² Guy Claxton. *Wise up: The Challenge of Lifelong Learning* (Bloomsbury: London. 1999) 11

³ Graeme K. Talboys. *Using Museums as an Educational Resource - An introductory handbook for students and teachers* (Vermont: Arena. 1996) 26

Forord

Det er mange som trenger en stor takk. Jeg ønsker å takke min veileder Line Esborg som har vært veldig hjelpsom gjennom hele prosessen. En takk til min biveileder Anders Bettum for råd og hjelp på veien. Jeg vil gjerne takke Norsk Folkemuseum, Oslo Museum, Oslo Skolemuseum og Det Internasjonale Barnekunstmuseet for å være så imøtekommende. Jeg er takknemlig for alle de ansatte på disse museene som var en del av mitt prosjekt. Spesielt vil jeg takke Anne Herresthal, Marita Hesjedal, Aud Rudshagen, Siv Garles Sjøland, og museumslederen ved Barnekunstmuseet for å stille til intervju og for å gi så utfyllende og gode svar. Jeg vil si takk til alle de snille elevene og deres lærere som jeg har møtt. En takk for inspirasjon og oppmuntring til mine medstudenter på Blindern.

Jeg vil takke min familie for å alltid tro på meg, med en spesiell takk til mamma og Lasse. Jeg vil takke Mona og Kjetil for å lese korrektur på oppgaven. Til slutt vil jeg takke min kjære Christian for å være en støtte og inspirasjon gjennom alt.

Christina Marie Lehman Marwold

15.11 2014 Oslo

Innholdsfortegnelse

Leseguide	XIII
1 Vi skal på museum for å lære	1
1.1 Vi lever i et læringssamfunn	1
1.1.1 Problemstilling.....	3
1.2 Læringsarena.....	4
1.3 Å lære er en unik prosess	5
1.4 Avgrensing.....	7
1.4.1 Valg av museer og case.....	7
1.5 Kort presentasjon av museene	8
1.6 Historien om museer som et sted for læring	10
1.6.1 Læring på museum blir til lov.....	14
2 Metode og teori	16
2.1 Å skrive om kultur rettet mot barn som voksne.....	16
2.2 Bruk av litteratur	17
2.2.1 Avgrensning og tolking av offentlige dokumenter	17
2.3 Metodebruk.....	17
2.4 Kvalitativt intervju	18
2.4.1 Hva skal jeg spørre om?	19
2.4.2 Intervjuteknikk.....	20
2.4.3 Intervjuetikk.....	21
2.5 Observasjon uten å delta	22
2.5.1 Dilemmaer under observasjon.....	22
2.5.2 Etikk under og etter observasjon.....	23
2.6 Tidligere forskning.....	23
3 Betydningen av barn som målgruppe.....	27
3.1 Barn som målgruppe i dagens samfunn	27
3.2 Norsk tradisjon for skolebesøk på museer	29
3.3 Hva er formålet med museumsbesøk for barn?	32
3.3.1 Lære å bruke museet som institusjon.....	34
3.3.2 Integrering og kulturelt mangfold i museer	38
3.3.3 Ønsket om en aktiv læringsopplevelse.....	42

3.3.4	Det skal være gøy for barn å være på museer	46
3.4	Kommer museer til å bli lekeplasser og klasserom?.....	48
4	Samarbeid mellom skole og museum	50
4.1	Hva samarbeider skoler og museer om?	51
4.1.1	Den Kulturelle skolesekken	53
4.2	Museenes holdninger til læreplanmål	54
4.3	Verktøy for et bedre samarbeid.....	58
4.4	Hva mener læreren om museumsbesøk?.....	60
4.4.1	Hva er lærerens rolle under et museumsbesøk?	61
4.5	Verdien av et godt samarbeid	65
5	Å forstå hvordan barn forstår	67
5.1	Kan museer være motiverende?	68
5.2	Er museumsbesøk et minne for livet?	70
5.3	Barns forståelse av fortiden	73
5.4	Viktigheten av omgivelser	74
5.5	Fantasi, lek og empati	75
5.6	Bruk av sanser.....	79
5.7	Interaksjon med gjenstander	81
5.8	Bruk av dialog.....	83
6	«Skolen i gamle dager» på museum	85
6.1	Premisset for undersøkelsene.....	85
6.2	Rollespill som metode.....	86
6.2.1	Noen fordeler ved å bruke rollespill.....	86
6.2.2	Noen ulemper ved bruk av rollespill.....	88
6.3	Målgruppe	89
6.4	En uvanlig skoletime.....	89
6.4.1	<i>Skoletime anno 1910</i> – Oslo Skolemuseum – varighet 1 1/2 time	90
6.4.2	<i>Skoletua 1905</i> – Norsk Folkemuseum – varighet 45 min	92
6.5	<i>«Det er noe med å oppleve noe på en annen måte»</i>	93
6.6	Analyse gjennom GLO	96
6.7	Refleksjon over refleksjon	97
7	Avslutning.....	99
	Litteraturliste.....	100

Leseguide

Jeg ønsker med denne leseguiden å gjøre det lett å navigere i oppgave.

Kapittel 1 introduserer tema og problemstilling for forskningsprosjektet, som danner grunnlaget for oppgaven. I dette kapittelet finner du avgrensning av prosjektets omfang og introduksjon av museene som er med i oppgaven. En presisering av begrepet læringsarena, og en kort presentasjon av museet som læringsarena i et historisk perspektiv.

I kapittel 2 blir metodebruk og valg av metode under innsamlingen av kilder og i skriveprosessen presentert og begrunnet. Her blir også kildebruk og utvelgelse av litteraturmateriale presentert. Kapittelet redegjør i tillegg for noe tidligere forskning som berører problemstillingen i mitt forskningsprosjekt. Dette er gjort for å plassere min masteroppgave inn i en forskningstradisjon, og for å vise det arbeidet som har blitt gjort på feltet tidligere.

Kapittel 3 markerer begynnelsen av analysedelen, der jeg studerer hvorfor museene ønsker å formidle til barn og betydningen av barn som målgruppe for museer. Dette gjøres gjennom å henvise til intervjuer med museumsansatte, og deretter se på hva ulike forskere mener er utbyttet av museumsformidling til barn.

Kapittel 4 ser på samarbeidet mellom skoler og museer i arbeidet med å gi elevene kunnskap. Dette kapittelet inneholder en utredning om oppfatningen i museene, om hva lærerens rolle er under et formidlingsopplegg. Kapittelet utforsker museumsansattes holdninger til læreplanmål, før- og etterarbeid og til samarbeidet mellom de to institusjonene.

I kapittel 5 prøver jeg å forstå hvordan barn lærer og ser på verden rundt seg. Kapittelet utforsker også hvordan museer kan bruke kunnskap om barns læringsmønster til å skape en læringsarena for barn på museer. Gjennom å forstå bedre barns utgangspunkt for læring kan det oppnås mer kunnskap om hvorfor ulike typer formidlingstiltak har varierende grad av effekt på denne målgruppen.

Kapittel 6 presenterer en casestudie, med utgangspunkt i observasjon og intervjuer. Her ser jeg på to konkrete museumsformidlingsopplegg rettet mot barn, deres teknikker og hvordan disse fungerer til å etablere en læringsarena for elevene på museene.

Kapittel 7 markerer avslutningen på oppgaven, som oppsummerer og konkluderer mine funn.

1 Vi skal på museum for å lære

1.1 Vi lever i et læringssamfunn

«*We all learn – continuously*».⁴ Med disse ordene starter kunnskapsforskerne John H. Falk, Marianna Dierking og Lynn D. Adams en av sine mest kjente artikler om den nye læringshverdagen. De tre forskerne har ved *Institute for Learning Innovation*⁵ jobbet med å kartlegge det nye læringsmønstret, som de mener har utviklet seg i vestlige land i det 21. århundret. Det at mennesker lærer, og måten de lærer på, har ifølge Falk, Dierking og Adams ikke endret seg siden antikkens samfunn. Det forskerne mener har endret seg dramatisk er hva mennesker lærer, og vår forståelse av hvordan og hvorfor mennesker ønsker å lære.⁶ Denne nye læringshverdagen som vi nå er i betegnes som *Knowledge Age*, og er beskrevet som tidsalderen der tilegningen av kunnskap og viten har blitt en av de raskest voksende aktivitetene og inntektskildene.⁷

Det vestlige samfunnet har begynt å endre seg fra en hovedsakelig industribasert økonomi, til en kunnskapsbasert økonomi.⁸ En av de første som beskrev denne tendensen i den amerikanske økonomien var Fritz Machlup.⁹ Allerede i 1962 hevdet han at kunnskap og informasjon kom til å vokse for å bli det største økonomiske produktet i vårt moderne samfunn.¹⁰ Machlup spådde at denne endringen kom til å forandre hvordan mennesker i hele den vestlige verden kom til å leve sine liv. Han hadde på mange måter rett, da kunnskap, forståelse og innsikt i ulik tematikk er blitt noe vi i dagens samfunn setter meget høyt. Nye yrker som er basert på kunnskap ingen visste noe om for bare tretti år siden, er kommet til. Dette viser at vi er i en evig utvikling som samfunn. Tanken om å kontinuerlig finne og motta ny kunnskap gjennom hele livet, såkalt «*Cradle-to-grave learning*» eller «*life long learning*»,¹¹ har blitt en nødvendighet i det kunnskapsbaserte samfunnet. Falk, Dierking og Adams skriver at det vestlige samfunnet i dag begynner å bli et fullstendig kunnskaps- og læringsbasert samfunn, men påpeker at kunnskapsøkonomien er bygget på at mennesker har

⁴ John H. Falk, Marianna Dierking og Lynn D. Adams, *Living in a Learning Society: Museum and Free-choice Learning*. I *A Companion to Museum Studies*, (red.) Sharon Macdonald (Oxford: Blackwell, 2011) 325

⁵ *Institute of Learning Innovation* – er en forskning og utviklings organisasjon, som fokuserer på *free-choice learning*. Organisasjonen er basert i Maryland i USA.

⁶ Falk, Dierking og Adams, *Living in a Learning Society*, 325

⁷ John H. Falk og Beverly Sheppard, *Thriving in the Knowledge Age, New Business Models for Museums and Other Cultural Institutions*, (Lanham: Rowman, 2006) 60

⁸ Falk, Dierking og Adams, *Living in a Learning Society*, 324

⁹ Professor i økonomi ved Princeton Universitetet

¹⁰ Falk, Dierking og Adams, *Living in a Learning Society*, 323

¹¹ Ibid. 324

nye ideer, og at dette krever læring, informasjon og erfaringer fra ulike kilder og på ulike plattformer.¹²

Da *The American Association for Museums* (nå *The American Alliance of Museums*) ga ut rapporten *Excellence and Equity* (1992) ble det antydnet at en av de viktigste oppgavene for all formidling på museer er å bidra til et demokratisk perspektiv blant sine besøkende.¹³ Dette er i samsvar med *literacy*-tanken som er utbredt innenfor det vestlige utdanningssystemet. Tanken om *literacy* handler om noe mer enn direkte oversatt *alfabetisme* som knytter seg til lese- og skriveferdigheter, og er bedre oversatt i denne sammenhengen til *kyndighet*. Økt *literacy* handler om kompetanse på flere ulike felter, for eksempel historisk kyndighet eller vitenskapelig kyndighet, som betyr at en har en grunnleggende forståelse av feltet. *Literacy* kan ses som en oppdatert versjon av den eldre allmennutdannelsen,¹⁴ og skal sette en person i stand til å stille aktuelle samfunnsspørsmål og bidra i det moderne demokratiet på en fullstendig, informert og reflektert måte.¹⁵ I en stadig utviklende verden er dette en prosess vi mennesker aldri vil bli helt ferdig med, men som heller varer livet ut. Dette er en tanke som kan sammenlignes og knyttes til konseptet «*life long learning*».¹⁶ Ellen Karoline Henriksen og Merethe Frøyland mener at skolesystemet ikke alene kan gi elever den balansen som er nødvendig for alle de problemstillingene og valgene som elevene vil møte i fremtiden. Henriksen og Frøyland foreslår at museet må være en læringsinstitusjon som kan og bør ta en viktigere rolle i barns opplæring rundt utfordringer og spørsmål som vil oppstå gjennom livet. Dette ved å være en sentral del av *literacy* prosessen.¹⁷

Falk, Dierking og Adams hevder at hvis museene skal ha muligheten til å spille en stor rolle som kunnskapskilde, også i det nye kunnskapsbaserte samfunnet, så er museene nødt til å revurdere hva læring er og hvordan læring brukes i museer.¹⁸ De mener at fremtidens innsamling av kunnskap hovedsakelig knyttes til såkalt *free-choice learning*, der læring er basert på at man ønsker å lære, og mindre på at man må lære.¹⁹ Denne typen ønsket læring tar beslag på mer tid i hverdagen, trolig fordi det favner over aktiviteter som mange ser på som fritid, blant annet å lese et historieblad, oppdatere seg på nyheter på internett, se et

¹² Falk, Dierking og Adams, *Living in a Learning Society*, 324

¹³ The American Association for Museums, *Excellence and Equity: Education and the Public Dimension*, (Washington D.C: The American Association for Museums, 1992), 9

¹⁴ Erling Solerød, *Pedagogiske grunntanker – i et dannelsesperspektiv*, 3. utgave (Oslo: Universitetsforlaget, 2012) 42

¹⁵ Ellen Karoline Henriksen og Merethe Frøyland *Hva vet vi om læring i museer*. Skriftserie 7. Oslo: Norsk museumsutvikling 1998. 8

¹⁶ Falk, Dierking og Adams, *Living in a Learning Society*, 324

¹⁷ Henriksen og Frøyland, *Hva vet vi om læring i museer*, 8

¹⁸ Falk, Dierking og Adams, *Living in a Learning Society*, 336

¹⁹ Ibid. 324

dokumentarprogram på tv eller se en utstilling på et museum. For at disse aktivitetene skal kunne lede til kunnskap, må brukeren forstå kilden til kunnskapen og ha et positivt forhold til kilden.²⁰ Blader, internett og tv er kilder som vi tidlig lærer å forstå. Vi blir fortrolige med dem fra tidlig barndom og vet hvilken type informasjon de gir oss. Hva med museer? Hvordan blir barn introdusert til museer i vår samtid?

Det er skolens oppgave, i samarbeid med foresatte, å gi barna de verktøy og kildekunnskapen som de trenger for å oppnå ny kunnskap.²¹ Alle som har fulgt et normalt skoleløp i Norge har brukt over 10 000 timer²² av livet på skolen.²³ Skolen har derfor påvirket de aller fleste av oss på en konkret og avgjørende måte. Den har trolig påvirket våre valg og våre holdninger til læring. Å lære om bruken av ulike kildetyper har blitt enda viktigere i et samfunn der det finnes flere kilder til kunnskap enn noen ganger før. Det er en oppgave skolen må ta på alvor. «*The new goal of formal education may be to give each student the core skills and confidence to set forth on his or her own pathway of lifelong learning*».²⁴ Skolen skal ifølge Opplæringsloven § 1-1 hjelpe elevene til å mestre livet utenfor skolen og til å tilpasse dem til samfunnet de lever i «*Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartronge*».²⁵ Det er i tillegg stadfestet i Opplæringsloven at den norske skolen har ansvaret for at elevene blir eksponert for historie og kultur «*Opplæringa skal bidra til å utvide kjennskapen til og forståinga av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon*».²⁶ For å kunne vurdere museets læringspotensial i fremtiden, mener jeg at vi først må forstå hvordan museer blir presentert for en av nåtidens kunnskapsmottakere, en gruppe som skal vokse opp og bli fremtidens mulige museumsbrukere, barneskoleelever.

1.1.1 Problemstilling

Min intensjon med å skrive denne oppgaven er å undersøke museer som læringsarenaer, og bruken av museer som en del av skoleundervisningen til barneskolebarn. Oppgavens problemstilling er: Hvordan fungerer dagens museer som læringsarenaer for barn som besøker museer gjennom skole? For å kunne svare på dette spørsmålet har jeg valgt å

²⁰ Falk, Dierking og Adams, *Living in a Learning Society*, 324

²¹ Opplæringsloven § 1-1. 1998

²² Høyere utdanning er ikke med i denne beregningen. I Norge har 46,81 prosent av befolkningen mellom 25-34 år høyere utdanning. Ifølge tall fra OECD *Education at a Glance*

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/kampanjer/forskningsbarometeret/2014/mennesker/hoyere-utdanning.html?id=758042> Kunnskapsdepartementet (2013)

²³ Knud Illeris, *Læring*, oversatt av Yngve Nordgård, (Oslo: Gyldendal, 2012) 13

²⁴ Falk og Sheppard, *Thriving in the Knowledge Age*, 144

²⁵ Opplæringsloven § 1-1. 1998

²⁶ Ibid.

observere hvordan ulike formidlingsopplegg rettet mot barneskoleklasser i ulike museer i Oslo fungerer i praksis. De observasjonene jeg har gjennomført vil bli sett i sammenheng med intervjuer av informanter på museene om de forventninger som museet og skolen har av museet som læringsarena.

Jeg ønsker innenfor problemstillingen å sette søkelyset på hva det betyr for museet å ha rollen som læringsarena i dagens samfunn. Dette vil innebære å undersøke hvordan museene i praksis gjennomfører sine formidlingsopplegg rettet mot barn, gjennom å se på læringsteknikkene og de pedagogiske tilnærmingene museene bruker for å formidle til denne målgruppen. For å forstå bruken av teknikkene og metodene for barns læring i museet var jeg nødt til å fordype meg i faglitteratur fra ulike fagfelt og forskning som tidligere har blitt gjort på dette området, med hovedvekt innenfor museologisk-, psykologisk- og pedagogisk teori. Gjennom denne litteraturen har jeg kartlagt de mest aktuelle strømmingene innenfor ulike fagfelt som berører læring i kulturinstitusjoner, med hovedvekt på barns forståelse av verden og typiske læringsmønstre innenfor den aktuelle aldersgruppen. Læring i museer og museer som læringsarena er et komplekst og sammensatt felt. Jeg ønsker å se de teknikker og metoder som museene bruker i sammenheng med de ønsker og meninger de museumsansatte har om formidlingen til barn i deres museer. Er det en sammenheng mellom det museene ønsker å være som læringsarena og det de oppnår under sitt formidlingsarbeid? Jeg vil sammenligne mine observasjoner og intervjuer av informanter på museene, med de teoretiske ideene og forskningen som finnes rundt tematikken museum som læringsarena.

1.2 Læringsarena

På begynnelsen av det 21. århundre stod museene over hele den vestlige verden ovenfor en utfordring. Flere museer så seg nødt til å gå i nye retninger for å møte sitt publikum. Eileen Hooper-Greenhill²⁷ mener at disse endringene blant annet skyldes at museene går mot en ny epoke for krav i form og innhold, som hun har kalt *post-museum*.²⁸ Hooper-Greenhills påstand er at museene i vår samtid er nødt til å analysere, og muligens også forkaste, det gamle synet på hva et museum skal være og hva det kan brukes til. Denne nye tanken om læring i museet kan ses som museets utvikling til en læringsarena. Ordet læringsarena kan tolkes i sin enkelthet som et sted der man lærer. Læringsarena vil i denne oppgaven ha en noe dypere definisjon, som et sted som legger til rette for ulike læringsutfall, og som har

²⁷ Professor i *Museum Studies* ved University of Leicester

²⁸ Eileen Hooper-Greenhill, *Museums and Education, purpose, pedagogy, performance*, (London: Routledge, 2007) 1

forståelse for at like læringsopplevelser kan gi ulike læringsutfall.²⁹ Hooper-Greenhill skriver at selv bruken av like gjenstander, fremstilt på forskjellige måter, kan resultere i mange ulike læringsopplevelser. Dette er først og fremst knyttet til hvordan formidleren fremstiller gjenstandene, men også hvem gruppen består av og deres tidligere erfaringer og kunnskapsnivå på feltet.³⁰

En læringsarena er ment å ta hensyn til at mennesker lærer på ulike måter, og gir rom for ulike nivåer av kompleksitet innenfor samme tematikk. Denne definisjonen er inspirert av Frøylands³¹ bruk av ordet læringsarena.³² Frøyland har lenge forsket på hvordan museer kan gjøre deres kunnskap mer tilgjengelig for sitt publikum, med fokus på naturhistoriske museer. Hun skriver at en av de viktigste faktorene for museene som læringsarena er deres evne til å skape indre motivasjon, altså motivasjon som er styrt av oppgavens egenverdi for elevene.³³ For å skape en slik læringsarena, trenger vi et rammeverk for aktiviteter som har potensialet til å skape indre motivasjon hos elevene.³⁴ Det er samtidig viktig for en læringsarena at det som skal læres bort blir tilpasset de evner deltageren har, og fremhever ferdigheter som de ulike besitter.³⁵ Den andre kilden jeg henter inspirasjon fra til min definisjon av læringsarena er Olga Dysthe³⁶ sin bruk av begrepet. Hun definerer læringsarena som et skifte vekk fra den eldre dannelsesstakegang om autoritær læring på museer, mot en tanke om at møtet mellom publikum og museet skal være preget av aktiv deltagelse i egen kunnskapsoppnåelse.³⁷ Læringsarena er altså definert i denne oppgaven som et sted der utforskning, læring og forståelse finner sted gjennom aktiv deltagelse, samtale og debatt, og som er tilrettelagt i forhold til deltagerens ulike evner og ferdigheter.

1.3 Å lære er en unik prosess

Å lære kan bety ulike ting for ulike mennesker. Museet er en institusjon som oppfordrer til og ønsker at mennesker skal lære. Evnen og muligheten publikum har til å lære i museer blir ofte trukket fram som viktig fra både politikere, museene og publikum selv, men definisjonen på hva læring er og hva det innebærer å lære er det ikke et enkelt enhetlig syn på. Betydningen

²⁹ Eilean Hooper-Greenhill, *Museum and Gallery Education*, (Leicester: University Press Leicester. 1991) 4

³⁰ Hooper-Greenhill, *Museum and Gallery Education*, 4

³¹ Doktor i naturfagsdidaktikk og jobber som førsteamanuensis ved Naturfagsenteret

³² Merethe Frøyland, *Multiple erfaringer i multiple settinger = MEMUS – et teoretisk rammeverk for museumsformidling*. Nordisk museologi, nr. 2. (2003) 65

³³ Ibid. 67

³⁴ Scott G. Paris, *Situated Motivation and Informal Learning*, Journal of Museum Education, 22, nr 2/3, (1997) 22-23

³⁵ Frøyland, *Multiple erfaringer i multiple settinger*, 64

³⁶ Professor i pedagogikk ved Universitetet i Bergen

³⁷ Olga Dysthe, Nana Bernhardt og Line Esbjørn, *Dialogbasert undervisning, kunstmuseet som læringsrom*, (Bergen: Fagbokforlaget. 2012) 25-26

av læring er individuell og er som oftest knyttet til kultur og preferanser.³⁸ Læring kan innebære å få en dyp forståelse av temaet, se ting fra flere vinkler eller se sammenhengen i tematikken. Det kan bety at kunnskapen fester seg og ikke blir glemt, eller det kan bety at videre tilegnelse av mer og ny kunnskap blir enklere.³⁹ Falk og Dierking, sammen med Susanne Foutz, ga ut boken *In principle, In Practice: Museums as Learning Institutions* (2007). De ble inspirert av en konferanse med over 100 deltagere fra museumsbransjen og definerte læring i museet slik. «(...) *learning is defined as personally and socially constructed mechanism for meaning in the physical world. The definition is a broad one and includes changes in cognition, affect, attitudes, and behaviour*».⁴⁰ Flere studier gjennomført det siste tiåret viser at læring og kunnskapstilegnelse er hovedgrunnen besøkende i museer gir for å ha gått på museum den dagen.⁴¹ Samtidig viser disse studiene også at læring og underholdning ikke er noe de besøkende ser på som to helt separate konsepter innenfor et museumsbesøk, og flere oppgir både læring og underholdning som grunn til besøket.⁴²

Fordi det å lære er en sentral del i definisjonen av læringsarena er jeg nødt til å bruke et begrepsapparat for å betegne ikke bare læring, men både læringspotensialet og læringsutfallet av museumsbesøk. I Storbritannia var det lenge et ønske, både fra politikere og ansatte ved kulturinstitusjoner, om en klar definisjon på læring i museer og andre kulturinstitusjoner. Dette resulterte i *The Learning Impact Research Project (LIRP)*, et langvarig utviklingsprosjekt for læring i museer, biblioteker og arkiver, som var ment å sette standarden for hvordan læring og utdanning skulle måles og gjennomføres innenfor kultursektoren i hele Storbritannia. *Inspiring Learning for All*, en kampanje ledet av LIRP, ønsket å oppfordre til bedre læringsutbytte på ulike kulturinstitusjoner. *Inspiring Learning for All* formulerte en definisjon av begrepet læring, spesielt knyttet til formidlingsvirksomhet for kultur. Denne definisjonen mener jeg summerer opp noen av de ulike aspektene og nyansene i det å tilegne seg kunnskap på museer.

Learning is a process of active engagement with experience. It is what people do when they want to make sense of the world. It may involve increase in or deepening of skills, knowledge, understanding, values, feelings, attitudes and the capacity to reflect. Effective learning leads to change, development and desire to learn more.⁴³

³⁸ Hooper-Greenhill, *Museums and Education*, 3

³⁹ John H. Falk og Lynn D. Dierking, *The Museum Experience*, (Washington, D.C: Whalesback Books, 1995) 20-21

⁴⁰ John Falk, Lynn D. Dierking og Susan Foutz, *In principle, In Practice: Museums as Learning Institutions*, (Lanham: AltaMira Press, 2007) xvix

⁴¹ Theano Moussouri, *A Context for the Development of Learning Outcomes in Museums, Libraries and Archives*, Research Centre for Museums and Galleries, University of Leicester, (15.06 2002). 20

⁴² Ibid.

⁴³ Hooper-Greenhill, *Museums and Education*, 32

1.4 Avgrensing

Formidling på museum kan bety både visuell kommunikasjon gjennom bilder, tekst og gjenstander, eller at en museumsansatt muntlig forklarer og fysisk presenterer. I denne oppgaven vil hovedfokuset være på den siste betydningen av formidlingspraksisen, og begrepet formidling vil være knyttet til spesifikke opplegg som er laget av og med museumsansatte. Oppgavens tematikk, formidling i museer til elever i barneskolen, har jeg valgt å avgrense ved å fokusere på konseptet læringsarena, og hvordan museet kan fremme læring som en del av skolebesøk. Jeg har valgt å observere museenes formidling i forbindelse med klassebesøk. Med betegnelsen klassebesøk menes i denne oppgaven skolearrangerte besøk der skolen har bestilt et formidlingsopplegg fra museet, innenfor et avgrenset tidsrom, med en formidler fra museet som leder økten. Jeg har valgt klassebesøk fordi dette er da alle barn i det norske skolesystemet får muligheten til å gå på museum, uavhengig av økonomiske eller sosiale faktorer i deres liv forøvrig. Disse besøkene er i tillegg lettest å observere under kontrollerte forhold, og opplegg rettet mot skoler har som oftest klart formulerte mål om kunnskap og innhold fra museets side.

Jeg har valgt å avgrense min valgte aldersgruppe til personer mellom 6 og 13 år, altså barneskolealder. Aldersgruppen barneskolealder spenner seg over 7 år. Disse årene er tiden, hvis vi ser bort fra barnas første leveår, hvor de utvikler seg mest i mental forståelse.⁴⁴ Dette er en sammensatt gruppe, bestående av barn i konstant vekst både mentalt, fysisk og innen interessefelt, og de er derfor på ingen måte en homogen gruppe. Barn i denne aldersgruppen er allikevel unge nok til å fortsatt respondere godt på formidlingsprogram som inneholder drama og rollespill. De er også ofte åpne for opplegg som prøver å finne nye måter å kommunisere kunnskap på. Spennet i aldersgruppen fører til at det innad i gruppen er ulike behov for forklaring og tilretteleggelse, og dette fører til at det blir stilt ulike krav til formidlingsopplegg innad i min avgrensede aldersgruppe. En 7-åring kan for eksempel ha helt andre behov og preferanser enn en 12-åring. I arbeidet med oppgaven har det vært viktig å være oppmerksom på aldersgruppens spenn og ulikheter.

1.4.1 Valg av museer og case

Museene jeg har valgt å gjennomføre feltarbeidet ved er Oslo Skolemuseum, Oslo Museum, Norsk Folkemuseum og Det internasjonale Barnekunstmuseet. En av grunnene til at disse fire museene ble valgt er at alle museene er sentrert i Oslo. Hovedstaden kan tilby museer av ulik

⁴⁴ Elizabeth R. Rawson, *It's about Them: Using Developmental Frameworks to Create Exhibitions for Children (and Their Grown-ups)*. I *Connecting Kids to History with Museum Exhibitions*, (red.) D. Lynn McRainey og John Russick, (California: Left Coast Press, 2010) 53-54

størrelse og tematikk, og disse museene var tilgjengelige og praktiske for meg å besøke. Museene i Oslo hadde over 4 millioner besøk i 2012 og stod dermed for 38 prosent av alle museumsbesøk i Norge samme år.⁴⁵ Ulike prøveprosjekt innen formidling til barn blir gjennomført i Oslo, på grunn av det store mangfoldet av skoler og mulighetene til å prøve ut på et bredt publikum. Museene jeg valgte for mitt feltarbeid representerer både store og små, private og offentlige, nye og mer etablerte museer. Jeg bruker disse fire museene som gjennomgående eksempler på ulik museumsvirksomhet.

Jeg har i tillegg valgt å gjennomføre en casestudie som sammenligner formidlingsoppleggene *Skolestua 1905* ved Norsk Folkemuseum og *Skoletime anno 1910* ved Oslo Skolemuseum, for å få et mer inngående studium av museumspraksisen. Disse to oppleggene ble valgt fordi de ønsker å formidle ganske lik informasjon til elevene som deltar, og jeg får dermed en dybdeforståelse innen denne typen formidlingsopplegg. Oppleggene bruker noen av de samme metodene, drama og rollespill, men museene gjør dette på noe ulikt vis, og de oppnår derfor ikke de samme resultatene med sine virkemidler. Med dette casestudiet ønsker jeg å påpeke hvordan likartet informasjon og teori kan presenteres og tolkes på to ulike måter fra museets side og dermed gi ulike resultater. Min analyse vil fokusere både på likhetene og ulikhetene i oppleggene, men hovedfokuset vil rettes mot hvordan teori blir brukt i praksis og hvordan oppleggene fungerer. Studien baserer seg på intervjuer med ansatte som representerer begge museene og flere timer med observasjon.

1.5 Kort presentasjon av museene

Jeg finner det hensiktsmessig å gi en kort introduksjon til de museene som var en del av mitt feltarbeid og som skal være en del av denne oppgavens kildemateriale.

Oslo Skolemuseum

Oslo Skolemuseum ligger i den gamle overlærerboligen på Møllergata skole i Oslo og ligger under Utdanningsetaten. Museet åpnet i år 2000, men har røtter fra Kristiania Folkeskoler, som hadde sin begynnelse på verdensutstillingen i Paris i 1900.⁴⁶ Museets samling består av skolehistoriske gjenstander som skoleinventar, undervisningsmateriell og elevarbeider, i tillegg til lærebøker og pedagogisk litteratur. I museets lokaler kan publikum blant annet se klasserom fra ulike tidsperioder. De besøkende kan få et innblikk i Osloskolens historie og lære hvordan pedagogikken har utviklet seg opp gjennom skolehistorien. Museet

⁴⁵ Cato Hernes Jensen (red.), *Kultur og fritid 2012*, (Oslo: Statistisk sentralbyrå, 2013) 86

⁴⁶ Utdanningsetaten, *Historikk*

http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/satsingsomrader/kunst_og_kultur/oslo_skolemuseum/historikk_3/ Oslo kommune (17.02.2012)

gjennomfører et fortløpende innsamlingsarbeid for å dokumentere Oslo skolen fra slutten av 1800-tallet og fram til i dag. Museets overordnede mål er «å være en aktiv og levende institusjon som i dialog med brukerne tar vare på, forteller om og viser Oslo skolens historie». ⁴⁷ Oslo Skolemuseum fokuserer på dramapedagogiske opplegg for å formidle sin kunnskap. Museets totale besøkstall i 2013 var 1 414 besøkende. ⁴⁸ Institusjonen har skoleelever som en viktig målgruppe, og hadde 804 elever fra Oslo skoler i organiserte opplegg i 2013. ⁴⁹

Norsk Folkemuseum

Norsk Folkemuseum ligger på Bygdøy i Oslo og ble grunnlagt i 1894, og presenteres ofte som Nordens første friluftsmuseum. ⁵⁰ Museets samling ble påbegynt av Kong Oscar II i 1881, og flere av hans bygg og gjenstander er fortsatt en del av dagens samling. Norsk Folkemuseum er Norges største kulturhistoriske museum, og det eneste som har en landsdekkende samling. Denne strekker seg over et tidsspenn fra 1500-tallet til vår samtid. ⁵¹ Museet har et rikholdig aktivitetsprogram med ulike opplegg for grupper, fra barnehager til eldresentre, men deres hovedfokus for bestilte opplegg er på grunnskolen. Årlig besøkstall har ligget stabilt på mellom 300 000 og 400 000 besøkende de siste ni årene. ⁵² Det overordnede målet for museet er at «Norsk Folkemuseum skal fremme kunnskap, forståelse og toleranse gjennom historisk og kulturelt mangfold». ⁵³ Deres samlinger skal representere både by- og bygdemiljø, og de viser gjenstander både i et historisk- og samtidsperspektiv. ⁵⁴

Oslo Museum

Oslo Museum som stiftelse ble etablert i 2006 og er en sammenslutning av Bymuseet og Teatermuseum (assimilert med Bymuseet i 2008), plassert på Frogner hovedgård, samt Interkulturelt Museum på Grønland. I 2013 kom også Arbeidsmuseum på Sagene til under denne stiftelsen. Dette er et kulturhistoriske museer med tematikk fra Oslos historie, teaterhistorie, kulturelle mangfold og arbeiderhistorie. ⁵⁵ Hva de forskjellige museumsenheter stiller ut, formidler og har i sine samlinger er meget ulikt. Bymuseet, Teatermuseum og Arbeidsmuseum har store samlinger av historiske og mer temporære

⁴⁷ Utdanningsetaten, *Årsberetning 2013*, Oslo kommune. (2014) 23

⁴⁸ Kulturrådet *Statistikk for museum 2013*, Tabell 7. (2014) 15

⁴⁹ Utdanningsetaten, *Årsberetning 2013*, 23

⁵⁰ Anne Eriksen, *Museum. En kulturhistorie*, (Oslo: Pax. 2009) 71

⁵¹ Norsk Folkemuseum, *Om museet*

<http://www.norskfolkemuseum.no/no/Malgruppe-Innganger/Om-museet/> redaktør Astrid Santa (2014)

⁵² Kulturrådet, *Statistikk for museum 2013*, 14

⁵³ Norsk Folkemuseum, *Om museet*

⁵⁴ Ibid.

⁵⁵ Oslo Museum, *Årsmelding 2013*, (2014) 4

gjenstander, mens Interkulturelt Museum satser mest på temporære og tidsaktuelle utstillinger. I 2013 benyttet 131 495 personer seg av museet og 18 566 av disse var barn og unge.⁵⁶ Min informant representerer Bymuseet, men det tette samarbeid med de andre museumsenhetene gjør at hun også forteller om virksomheten deres under sitt intervju.

Det internasjonale barnekunstmuseet

Barnekunstmuseet ble stiftet i 1986 av den private stiftelsen *Barnas Historie, Kunst og Kultur*.⁵⁷ Museet ligger i en villa på Lille Frøen i Oslo, og regnes som det første barnekunstmuseet i verden da det ble stiftet.⁵⁸ Ifølge museumslederen ved museet har de enda ikke funnet bevis på at det fantes et slikt tilbud før museets eksistens.⁵⁹ Museets samling består av barnekunst fra hele verden som de samler inn via utlysninger rundt tematikk som berører barns hverdag og liv. Gjennom dette arbeidet har de samlet inn kunst fra barn fra 180 ulike kulturbakgrunner.⁶⁰ Museets grunnverdier er å bevare, å skape og å formidle. Skoleklasser og barnehager er hovedgrupper for organiserte besøk, og museet har utarbeidet ulike tilnærminger for å formidle kunsten til barna gjennom blant annet musikk, teater og verksteder. Barnekunstmuseet har hatt litt over 20 000 besøkende i året siden 2005, men hadde sitt høyeste besøkstall hittil med over 40 000 besøkende i 2013.⁶¹ En av hovedmålsettingene til museet er «å fremme "barnas rettigheter" og i fremtiden fungere som et forskningssenter for barnas kunst, historie og kultur». ⁶² De ønsker at museet skal ses som en kilde til inspirasjon for både barn og voksne. Museet skal på lang sikt bidra til å skape respekt for barns kunstuttrykk og fremme barns rettigheter verden over.⁶³

1.6 Historien om museer som et sted for læring

Museet som læringsinstitusjon begynner sin historie med å være et sted der eliten kunne se og oppleve gjenstander. Store samlinger av gjenstander fikk en sentral plass for den lærde eliten under renessansen, og tolking og undersøkelser av disse gjenstandene var en viktig del av deres intellektuelle liv.⁶⁴ Før museene ble offentlige lå kunnskapen, og gjenstander som vi nå ville funnet på museum, i private samlinger. Gjenstandene i disse samlingene, som ble kalt raritetskabinetter, ble ofte presentert av eieren av samlingen. Eieren fortalte da om sin

⁵⁶ Oslo Museum, *Årsmelding 2013*, 4

⁵⁷ Det Internasjonale Barnekunstmuseet, *Vår historie* <http://www.barnekunst.no/no/History/> (2014)

⁵⁸ Ibid.

⁵⁹ Museumslederen ved det Internasjonale Barnekunstmuseet, Intervju ved Internasjonale Barnekunstmuseet (04.12.2013)

⁶⁰ Ibid.

⁶¹ Kulturrådet, *Statistikk for museum 2013*, 15

⁶² Det Internasjonale Barnekunstmuseet nettside, *Om oss*. <http://www.barnekunst.no/no/About/> (2014)

⁶³ Ibid.

⁶⁴ Eriksen, *Museum*, 23

samling til venner eller spesielt inviterte gjester.⁶⁵ Slike samlinger, som ble meget populære på 1700-tallet i privilegerte kretser i Europa, bestod som oftest av ulike gjenstander fra naturen eller gjenstander som symboliserte en eksotisk reise. De inneholdt ting som på en eller annen måte hadde fascinert samleren.⁶⁶ Da var det de heldige få, de spesielt interesserte, de som hadde penger og tid som fikk se samlingen og lære fra den. Slik kunne samleren øse ut sin kunnskap om gjenstandene til sine gjester, og denne typen samlinger ble brukt nesten utelukkende av de med høyere akademisk utdanning i samfunnet.⁶⁷ På slutten av 1700-tallet ble det som i dag er regnet som et av verdens første offentlige museum, Louvre i Paris, etablert for å brukes i den offentlige dannelsen og til å utdanne folket. Gjenstandene i Louvre stammet fra det nylig avsatte franske kongehusets kunst- og gjenstandssamlinger.⁶⁸ Det som tidligere var forbeholdt eliten, hadde blitt allemannseie gjennom museet. Louvre prøvde å henvende seg til allmenheten på en pedagogisk måte, ved at informasjonsplanser ble skrevet fra de besøkendes ståsted, ikke fra kuratorens, og informasjonen ble oversatt til flere språk.⁶⁹

Selv om et av de første offentlige museene i Norge, Bergens museum, ble åpnet for publikum i et svært begrenset tidsrom allerede i 1826,⁷⁰ skulle det ta mye lengre tid før formidlingen på museer ble rettet spesifikt mot undervisning på barneskolenivå. Selv om skolebesøk på museer, altså skolelever som besøkte museer med læreren sin, har foregått nesten like lenge som museene har vært åpne for besøk, ble ikke skolebesøk sett på som å ha en undervisende effekt på lik linje med en skoletime.⁷¹ Meningen med slike besøk var at elevene skulle forstå institusjonen og i fremtiden kunne bruke dem til å finne informasjon. Ikke før overgangen til 1900-tallet ble slike museumsbesøk i skoletiden brukt til å ta opp tematikk som kunne bli berørt i klasserommet. På grunn av blant annet tilgang til gjenstander ble det naturlig å lære tematikken ved et museum.⁷²

Da museene for alvor på midten av 1900-tallet slo opp sine dører for det allmenne publikum ble det behov for å gi forklaringer til gjenstandene.⁷³ Museene kunne ikke lenger tro at publikum forsto eller hadde kjennskap til det de stilte ut. Dette førte til utbredt formidling gjennom tekst som skulle forklare konteksten til det publikum så på. Museene hadde med dette blitt den største institusjonen, etter skolen, som jobbet for økt kunnskap

⁶⁵ Eriksen, *Museum*, 22

⁶⁶ Ibid. 37

⁶⁷ Ibid.

⁶⁸ Eilean Hooper-Greenhill, *Museum education, I The Educational Role of the Museum*, (red.) Eilean Hooper-Greenhill, (London: Routledge. 1994) 231

⁶⁹ Ibid.

⁷⁰ Eriksen, *Museum* 52

⁷¹ Hooper-Greenhill, *Museum and Gallery Education* 27

⁷² Hooper-Greenhill *Museum education* 232

⁷³ Kerstin Smeds, *Vad är museologi?* RIG - Kulturhistorisk tidsskrift, 90, nr. 2, (2007) 68

blant folket.⁷⁴ Det ble et økende ønske fra lærerne om tilgang til museene, slik at disse kunne brukes i skolesammenheng. Enkelte lærere ble også ansatt på museene for å tilby undervisning til skoleklasse-grupper.⁷⁵

Under første verdenskrig spilte museer en viktig allmenn undervisningsrolle i flere land. I England satte museer under krigen opp utstillinger som skulle informere og lære landets befolkning om en rekke ulike tematikker fra tips til barnestell og kosthold til personlig hygiene. Disse utstillingene var meget populære og vel besøkte.⁷⁶ Da flere skoler ble lagt ned under krigen enten fordi læreren ble satt til andre oppgaver eller skolebygningen ble ødelagt eller tatt over, stilte de ansatte på museene opp ved å åpne sine lokaler. De ga muligheten til å gi elevene undervisning i museumslokalene.⁷⁷ Da krigen var over presset undervisningssektoren på for å utvide og fortsette samarbeidet som museene og skolene hadde etablert i krigstid. Museene trakk seg imidlertid unna, og mange kuratorer følte at de ikke hverken hadde behov for å ha et tettere bånd med undervisningsledere eller for å etablere opplegg som var direkte knyttet til skolen.⁷⁸ På denne tiden skulle kuratorenes hovedfokus være på bevaring og innsamling av gjenstander. Det å utstille gjenstandene på en pedagogisk måte for allmennhetens publikum hadde ikke fokus.⁷⁹

Gjennom museumshistorien har det vært tre filosofier eller visjoner som har vært grunnlaget for formidlingspraksisens utvikling i museer. Ifølge historiker Terry Zeller⁸⁰ kjennetegnes disse ved: *the educational museum*, *the aesthetic museum* og *the social museum*.⁸¹ Zeller bruker tre viktige personer i museumsverdenen for å symbolisere disse tre filosofiene.

George B. Goode (1851-1896) kurator og administrator ved Smithsonian Institution, argumenterte for at museer skulle være et ideelt sted for offentlig undervisning og for å spre kunnskap blant det generelle publikum. Han blir kreditert for å være den første som gikk inn for *the educational museum*. Selv om Goode ønsket å spre kunnskap til folket, mente han ikke at barn trengte eller burde dra på museer i skoletiden. Hovedsakelig fordi han mente at lærerne hadde nok ressurser i klasserommet til å undervise. «*I should not organize the museums primarily for the use of the people in their larval or school-going stage of*

⁷⁴ Smeds, *Vad är museologi?* 68

⁷⁵ Hooper-Greenhill *Museum and Gallery Education*, 2

⁷⁶ Ibid. 31

⁷⁷ Ibid.

⁷⁸ Ibid. 1-2

⁷⁹ Eriksen, *Museum*, 2

⁸⁰ Professor i historie ved Northern Illinois University

⁸¹ George E. Hein, *Museum Education, I A Companion to Museum Studies*, (red.) Sharon Macdonald (Malden: Blackwell Publishing, 2011) 342

existence».⁸² Goode mente at før skolegangen var over var barnas hjerne i en vekstperiode, og at de derfor ikke hadde hjernekapasitet til å motta den kunnskapen museet ga.⁸³

Benjamin I. Gilman (1852-1933) ved Museum of Fine Arts i Boston, er husket som en forkjemper for utdanningseffekten ved museer, og var en av de første som gjennomførte tanken om *the aesthetic museum*. Istedenfor å ansette flere vakter, som kunne virke autoritært for museumspublikumet, plasserte han ut museumsansatte som kunne snakke om kunstverkene på en forståelig måte til de besøkende. De nye ansatte gjorde det også mindre nødvendig med merkelapper og tekststykker for å forklare verkene.⁸⁴ Gilman uttalte at «*I think it is nonsense to acquiesce in opening our doors on Sunday and at the same time to do nothing to help the Sunday visitor*».⁸⁵ Betegnelsen «*Sunday visitor*» refererte som oftest til arbeidsklassebesøkende som, fordi de kun hadde fri på søndager, ofte bare kunne gå på museum denne dagen.⁸⁶ Disse hadde som oftest liten utdanning. Gilman viste sosialt ansvar ved å sørge for at også de med mindre utdanning i samfunnet skulle forstå kontekster bak gjenstandene og verkene som ble stilt ut på museet.

John Cotton Dana (1856-1929) ved Newark Museum, var en av de første blant amerikanske museumsadministratorer som ansatte tidligere skoleledere for å utarbeide en plan for utdanning på museet. Han opprettet også en egen stilling på museet som skulle fokusere kun på undervisning. Dette var banebrytende i museumssektoren og har blitt knyttet til tanken om *the social museum*.⁸⁷ Dana uttalte at museet skulle «*be of immediate, practical aid to all of the community that supports it*».⁸⁸ Han var en av de første som mente at skolen og det offentlige skolevesenet var en del av *the community*. Dana stilte sitt museum til disposisjon for skolene og inngikk et samarbeid med skolene for å bruke museet i utdanning på ulike nivåer.⁸⁹

Museets rolle som verktøy for utdanning er i vår samtid en viktig del av det moderne museet, men ikke før på begynnelsen av femtitallet har museumspedagogikk blitt sett på som en fullstendig og anerkjent yrkesoppgave.⁹⁰ Museer har i sin natur vært ansett som en

⁸² George B. Goode *The Origins of Natural Science in America*, (Washington DC: Smithsonian Institution. 1991) 307

⁸³ Hein, *Museum Education*, 343

⁸⁴ Ibid.

⁸⁵ Ibid.

⁸⁶ Ibid.

⁸⁷ George E. Hein, *John Dewey and Museum Education*

http://www.george-hein.com/downloads/Hein_DeweyMuseumEd.pdf (2004), 421

⁸⁸ John Cotton Dana, *The New Museum: Selected Writings*, (red.) William A. Peniston (Washington DC: American Association of Museums, 1999), 3

⁸⁹ Falk og Sheppard, *Thriving in the Knowledge Age*, 142

⁹⁰ Hein, *Museum Education*, 340

læringsinstitusjon, ofte omtalt i litteraturen som *educational institutions*, helt siden tidlig på 1900-tallet.⁹¹ Likevel ble ikke begrepet *education*, oversatt til utdanning i norsk litteratur, brukt direkte i forbindelse med museumsvirksomhet før på begynnelsen av 70-tallet. Begrepet *education* ble trolig forbundet med noe som var obligatorisk og formelt.⁹² I tidlig litteratur om læring i museer blir begrepet *interpretation*, oversatt til formidling eller tolking, brukt systematisk istedenfor for *education*. F. Tildens bok *Interpreting our Heritage*, (1957) som beskriver museet som institusjon, bruker aldri begrepet *education*. Denne boken har blitt en klassiker som ofte refereres til som en kilde for å beskrive museenes oppgaver i samfunnet.⁹³ *Museums in Motion: An Introduction to the History and Function of Museums* (1979) av E. P. Alexander beskriver ulike aspekter ved museologisk virksomhet. Boken har et kapittel om *interpretation*, men ikke et som nevner *education*.⁹⁴

1.6.1 Læring på museum blir til lov

Excellence and Equity (1992) blir beskrevet som den første store rapporten som spesifikt utforsket museets rolle innen undervisning og læring.⁹⁵ Rapporten beskriver at det skal være «*an educational purpose in every museum activity*»,⁹⁶ og den derfor fått noe av æren for den økte satsingen på læring, spesielt i USA, i årene etter at rapporten ble utgitt.⁹⁷ Det er spesielt en paragraf som har blitt essensiell, også i senere tid, som markerer museets oppgave som en institusjon for læring.

Museums perform their most fruitful public service by providing an educational experience in the broadest sense: by fostering the ability to live productively in a pluralistic society and to contribute to the resolution of the challenges we face as global citizens.⁹⁸

I de siste tretti årene har tilgjengeligheten til museene som læringsarena for alle grupper blitt sterkere understreket som en viktig del av museenes virksomhet. Museet skal være en læringsinstitusjon for allmennheten.⁹⁹ I *International Council of Museums* (ICOM) sin definisjon, fastsatt i København i 1974, står det at

Et museum er en permanent institusjon, ikke basert på profit, som skal tjene samfunnet og dets utvikling og være åpent for publikum; som samler inn, bevarer/konserverer, forsker i, formidler og stiller ut materielle og immaterielle vitnesbyrd om mennesker og deres omgivelser i studie-, utdannings- og underholdningsøyemed.¹⁰⁰

⁹¹ Eilean Hooper-Greenhill, *Education, communication and interpretation: towards a critical pedagogy in museums*. I *The Educational Role of the Museum* (red.) Eilean Hooper-Greenhill, (London: Routledge. 1994) 11

⁹² Hein, *Museum Education*, 340

⁹³ Ibid.

⁹⁴ Ibid.

⁹⁵ Ibid. 342

⁹⁶ Benjamin Filene, *Are We There Yet? Children, History and the Power of Place*. I *Connecting Kids to History with Museum Exhibitions*, (red.) D. Lynn McRaney og John Russick, (California: Left Coast Press, 2010) 176

⁹⁷ George E. Hein, *Learning in the Museum*, (London: Routledge. 1998). 8

⁹⁸ The American Association for Museums. *Excellence and Equity*. 6

⁹⁹ NOU 2013: 4. 297

¹⁰⁰ ICOM, artikkel 3, paragraf 1 <http://www.icom-norway.org/definisjon.html> (1974)

ICOM setter altså utdanning og det å formidle som to av hovedpilarene for museumsvirksomhet, og selve definisjonen på hva et museum er. Denne definisjonen er en videreutvikling av ICOMs første definisjon, fra 1946, om hva et museum skulle være. Definisjonen fra 1946 inneholdt ikke ordet *utdanning* som et eget moment, slik vi ser i den moderne versjonen.¹⁰¹ Selv om ICOM ikke har en juridisk mulighet til å tvinge museer til å følge deres definisjon og retningslinjer, blir deres meninger sett på som veiledende og konsulerende for de fleste museer i verden.¹⁰² ICOM har, i tillegg til å være toneangivende i definisjonen av hva et museum er, utarbeidet yrkesetiske retningslinjer for de ansatte i sentrale roller i museer kalt *Code of Ethics for Museums*. En av disse retningslinjene beskriver museumsformidlerens rolle og ansvar.

Museums have an important duty to develop their educational role and attract wider audiences from the community, locality, or group they serve. Interaction with the constituent community and promotion of their heritage is an integral part of the educational role of the museum.¹⁰³

Prinsippet som blir vist i denne teksten fra ICOM er at alle mennesker skal kunne lære av museer, og at alle skal ha muligheten til å være en deltagende part i institusjonen. Det er for oss i Norge nesten en selvfølgelighet at barn skal ha tilgang til og kunne benytte seg av kulturelle tilbud gjennom skolen. Dette blir reflektert i Opplæringsloven § 1-1 der skolen forplikter seg til å «*opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring*».¹⁰⁴ Barns behov for kunst og kulturutfoldelse er også fastsatt i FNs barnekonvensjon artikkel 31, om barns rettigheter til å utfolde seg gjennom å «*respektere og fremme barnets rett til fullt ut å delta i det kulturelle og kunstneriske liv*».¹⁰⁵

Det er tydelig at museer i dag setter formidling høyt på sin agenda. Museumsbesøk blir sett på som en viktig opplevelses både for barns personlige vekst og som et verktøy for deres læring. De fleste museer ønsker å være en læringsarena, men gir satsingene på barns utfoldelse på museer det ønskede utfallet? Både museumsledelsen, foreldrene, skolen, barna selv, ICOM og politikerne, ønsker å mene noe om hva utfallet av museumsbesøket for barna skal resultere i. Med så mange meninger kan det være vanskelig å vite konkret hva det ønskede utfallet skal være. For å forstå om det er mulig å gjøre museer til læringsarena for barn, må en først forstå hvorfor barn blir sett på som en så viktig del av dagens museumspublikum.

¹⁰¹ Hein. *Museum Education*. 342

¹⁰² Berit Ljung *Museipedagogik och erfärande*, (Stockholm: Stockholms universitet. 2009) 19

¹⁰³ ICOM *Code of Ethics for Museums* <http://icom.museum/the-vision/code-of-ethics/> (2004) 8

¹⁰⁴ Opplæringsloven § 1-1. 1998

¹⁰⁵ FNs barnekonvensjon. Artikkel 31 (2), Vedtatt av De forente nasjoner 20.11 1989. Revidert oversettelse (2003) 24

2 Metode og teori

I dette kapitlet presenteres de metoder som har blitt brukt i forskningsprosjektet og tanker rundt bruken av kilder i oppgaven. Det tar for seg de valgene jeg har tatt i møte med utfordringer og dilemmaer underveis i prosjektet. Kapitlet avsluttes med en redegjørelse for museologi som fagfelt, tidligere forskning og min bruk av læringsteori.

2.1 Å skrive om kultur rettet mot barn som voksne

Jeg har innsett at jeg nå er ansett som en voksen. Både min barndom og min ungdomstid er forbigåtte stadier. Som mennesker flest tar jeg utgangspunkt i meg selv når jeg kritiserer eller roser en kulturell opplevelse, uansett hvilken målgruppe den er rettet mot. Vi har alle bevisste eller ubevisste personlige kriterier. Kulturkritikeren Aksel Kielland fikk i oppdrag av Kulturrådet, å undersøke fallgruvene når en skal kritisere kultur rettet mot barn. Han mener at det er umulig å ikke fokusere på seg selv når en skriver kritikk av kulturopplevelser.¹⁰⁶ Når en skal analysere kultur rettet mot barn er en nødt til å ikke la nostalgisk argumentasjon bli gjeldende for kritikken eller rosen som gis. Voksne som ser på kultur rettet mot barn har en tendens til å kritisere opplegg etter hvor «bra» eller «riktig» det er for barna som målgruppe, istedenfor å se på kvaliteten av det som formidles og kunnskapen som presenteres. Det er lett for enkelte voksne å senke sine kvalitetskrav og tenke at kulturformidlingen, som rettes mot en målgruppe som ikke blir sett på som ferdig utviklet mentalt, ikke trenger å være like bra som den som er rettet mot voksne. På denne måten undervurderes barns evner til å ta til seg kompleks kunnskap.¹⁰⁷ Kielland skriver at for alle voksne er barndommen et tilbakelagt stadium, og selv om en omgås barn daglig kan en voksen aldri gå tilbake til dette stadiet i livet.¹⁰⁸ Det som er viktig å huske er at barn ikke er uavhengige og adskilte fra resten av samfunnet. Gruppen barn omfatter mange ulike mennesker med ulike holdninger og opplevelser i livet. Derfor er det ikke riktig å generalisere verken barn eller voksne som en samlet målgruppe. Allikevel kan en gjennom forskning og observasjon si noe om barns oppfattelse, trivsel og utvikling i en kulturformidlingssetting, og samtidig huske at de er en gruppe bestående av individer, som ofte er i konstant «bevegelse» både mentalt og fysisk.¹⁰⁹

¹⁰⁶ Aksel Kielland, *Hva de unge trenger; hva barn vil ha*, http://kulturradet.no/kunstloftet/vis-artikkel/-/asset_publisher/wS73/content/kl-artikkel-2013-avis1-kritikk-aksel-kielland Kulturrådet (08.11.2013)

¹⁰⁷ Ibid.

¹⁰⁸ Ibid.

¹⁰⁹ Erika Ravne Scott, *Intervju av barn: Mellom drøm og virkelighet*. I *Kulturvitenskap i felt, Metodiske og pedagogiske erfaringer*, (red.) Anders Gustavsson (Kristiansand: Høyskoleforlaget. 2005) 130

2.2 Bruk av litteratur

Det å analysere dokumenter har en lang tradisjon i den kvalitative forskningen. Hvordan en leser og tolker den informasjonen en får gjennom disse dokumentene, og hvilke dokumenter en velger å ta med, er med på å forme det jeg som forsker får ut av de litterære kildene. Dokumentanalyse skiller seg fra analyse av eget innsamlet materiale ved at kilden ikke er skrevet direkte for det formålet som forskeren velger å bruke det til.¹¹⁰ I oppgaven bruker jeg dokumentanalyse av offentlige dokumenter om kultur og museer samt dokumenter om satsinger på kulturfeltet for skolen. Temaet har også krevd dokumentanalyse av museenes egne årsmeldinger og informasjonsmateriell for intern- og ekstern bruk. Dokumentanalyse, slik jeg bruker teknikken i denne oppgaven, er å se enigheter og uenigheter med faglitteraturen. Jeg ønsker å kartlegge tanker fra politisk hold, samt ordbruk og vektlegging av tiltak og resultater i de offentlige dokumentene. Gjennom å se på museets egne dokumenter ønsker jeg å undersøke hvordan museet presenterer seg selv og sin virksomhet.

2.2.1 Avgrensning og tolking av offentlige dokumenter

Jeg har videre valgt å ta med NOUer, stortingsmeldinger, proposisjoner til Stortinget og dokumenter fra Kulturrådet, i et tidsperspektiv som er avgrenset til begynnelsen av 90-tallet og fram til midten av 2014. Gjennom disse dokumentene er det mulig å lese viktige trender og hva som ble satset på i perioden. Dokumentene blir også brukt til statistikk og rene faktaopplysninger, samt for å sammenligne strømminger og tanker rundt kultursektoren. Disse dokumentene setter standarden og viser til tendensene som museene ideelt skal fokusere på. En annen viktig kilde er Opplæringsloven og Læreplanmålene fra Utdanningsdirektoratet for 1. til 4. klasse og 5. til 7. klasse, som representerer de gjeldende læreplanmålene under Kunnskapsløftet (K06).

2.3 Metodebruk

Jeg har valgt å bruke en kvalitativ forskningsmetode i mitt feltarbeid. Hensikten med prosjektet var ikke å vise hva alle ansatte i museer tenker om formidling, men å skape et kvalitativt utvalg av museer som kunne brukes som eksempler på formidling til barn i museer. For å finne det materialet jeg hadde behov for, og få svar på de spørsmålene jeg ønsket å stille i mitt feltarbeid, måtte jeg sette meg grundig inn i de enkelte museene. En kvalitativ forskningsmetode gir meg muligheten til å gå dypt inn i stoffet og informantenes uttalelser og meninger, for så å se mine funn i et større perspektiv. Kvalitative studier kan inneholde observasjon, intervju, analyse av lyd- og videoopptak, analyse av foreliggende

¹¹⁰ Tove Thagaard, *Systematikk og innlevelse, En innføring i kvalitativ metode*, (Bergen: Fagbokforlaget. 2009) 62

tekst og/eller analyse av visuelle uttrykksformer.¹¹¹ Med denne metoden er det mulig å få en bedre kontakt med informanten.¹¹² Forskeren kan tillate seg å komme mer inn på tematikk, som er relevant for problemstillingen.¹¹³

Kjennskap til feltet som skal studeres er viktig når en gjennomfører kvalitative undersøkelser.¹¹⁴ Det var derfor vesentlig for meg å lese grundig om museene og sette meg inn i deres praksis rundt formidling, før jeg gjennomførte intervjuer og observerte i felt. Slik fikk jeg en plattform som jeg kunne plassere den nye informasjonen på. Samtidig ble det lettere for meg å komme med gode spørsmål til informantene når jeg hadde kunnskap om deres virksomhet. Som oftest er observasjonsstudier en kombinasjon av å studere et felt som forskeren kjenner til og å skaffe seg mer kunnskap om det som er fremmed for forskeren.¹¹⁵ Balansen mellom det mer kjente og det ukjente er viktig. Jeg valgte å kun observere og intervju informanter på museer som jeg ikke har hatt en yrkestilknytning til, men som jeg ved flere anledninger både gjennom skole og privat har besøkt og dermed har kjennskap til. Det var viktig for meg i arbeidet med oppgaven å ha et nytt og ukjent forskningsterritorium, men at jeg samtidig hadde relevante erfaringer og kunnskap om museene jeg forsket på.

2.4 Kvalitativt intervju

Det kvalitative intervjuet er en viktig del av mitt forskningsmateriale. Derfor var kvaliteten på intervjuene jeg gjennomførte viktig både for å få mer informasjon, men også for å få relevante og nyttige svar fra mine informanter.¹¹⁶ For å få et intervju av god kvalitet prøvde jeg å følge Steinar Kvaless kjennetegn for å måle kvaliteten på et intervju. Disse kjennetegnene er spontanitet, kreativitet og relevansen fra informantene, at spørsmålene er korte og svarene lange, graden av oppfølging intervjueren gjør av relevante deler av informantens svar og at intervjuet i seg selv er «selv-kommuniserende», altså at intervjuet ikke trenger ekstra kommentarer eller forklaringer utover seg selv.¹¹⁷

Et av de viktigste komponentene i intervjusituasjonen er informantens holdninger til intervjuet og forskeren som intervjuer. Alle mine informanter var motiverte til å gjennomføre et intervju og svarte på alle spørsmål med relevante og utfyllende svar. Jeg kjente ingen av dem fra før, men alle hadde blitt informert om at jeg var student og hva som var tema for

¹¹¹ Thagaard, *Systematikk og innlevelse*, 13

¹¹² Ibid. 87

¹¹³ Ibid. 17

¹¹⁴ Ibid. 12

¹¹⁵ Ibid. 79

¹¹⁶ Steinar Kvale, *Det kvalitative forskningsintervjuet*, (Oslo: Gyldendal Akademi. 2006) 89

¹¹⁷ Kvale, *Det kvalitative forskningsintervjuet*, 90

oppgaven. Intervjuene ble alle avholdt på de respektive museene og informantenes arbeidsplass. Jeg følte det var riktig at jeg var åpen om mine intensjoner med intervjuet og at jeg var fleksibel med hvilke spørsmål jeg stilte når vi kom inn på et interessant spor. Ved å forberede dem på mulige spørsmål ønsket jeg at informantene skulle føle seg komfortable og svare utdypende om sine erfaringer. Uansett hvor åpen forskeren er i sin intervjusituasjon og hvor åpen intervjusituasjonen er, så er det uunngåelig at informanten ikke blir preget av sitt forhold til forskeren.¹¹⁸ Jeg syntes det var viktig å skape en uformell tone der det var åpent for innspill, ulike tanker og små fortellinger under intervjuet. Jeg oppfordret dem til å illustrere sine poeng med en hendelse eller noe de hadde opplevd. Alle mine informanter svarte ivrig, og de virket åpne og ærlige om sin virksomhet og museet de representerte.

2.4.1 Hva skal jeg spørre om?

Utforming av spørsmål i et intervju er det viktigste forarbeidet en gjør før et planlagt intervju med en informant.¹¹⁹ En klar tanke om hvor intervjuet skal og hvilke spørsmål som er viktigst å få svar på er de to mest essensielle tankene ved utarbeidelse av spørsmål. Kvale beskriver et godt intervju spørsmål som kort og enkelt.¹²⁰ Dette viser til hans mening om at korte spørsmål og lange svar er et tegn på kvalitet i et intervju. Det er informanten som skal snakke. Kvale påpeker at det er viktig å vite hvorfor man stiller spørsmålet. Når jeg som intervjuer vet hva formålet med å stille spørsmålet er, hva jeg ønsker å finne, er det både for å få et godt svar og fordi det da blir lettere under etterarbeidet å tolke de svarene som jeg får av informanten.¹²¹

Jeg tilbød alle informantene å få spørsmålene på forhånd, hvis de ønsket å forberede seg, og enkelte benyttet seg av denne muligheten. Jeg gjennomførte kun én til én intervjuer, der bare informanten og jeg var tilstede i rommet. Som nevnt foregikk alle intervjuene på kontorene til de museumsansatte eller på museets område. Varigheten av hvert enkelt intervju var mellom litt over tretti minutter til litt over en time, da ikke medregnet eventuelle pauser eller forstyrrelser av ulike elementer underveis i intervjuet. Alle intervjuene ble tatt opp ved hjelp av en smarttelefon med en applikasjon for opptak av lyd. Jeg fikk samtykke fra alle informantene om opptakene. Intervjuene ble i sin helhet direkte manuelt transkribert til en datamaskin, og lydopptakene ble deretter slettet. I tillegg til de planlagte én til én intervjuene, gjennomførte jeg mer spontane samtaler med enkelte formidlere, lærere og enkelte ansatte på

¹¹⁸ Thagaard, *Systematikk og innlevelse*, 105

¹¹⁹ Kvale, *Det kvalitative forskningsintervjuet*, 79

¹²⁰ Ibid.

¹²¹ Ibid.

museene. Disse samtalerne vil ikke bli brukt som kilder eller bli sitert, men var brukt som inspirasjon og til å få meg på sporet av kilder og tematikk som har vært nyttig for arbeidet.

2.4.2 Intervjuteknikk

Dramaturgien er viktig å tenke på når en skal gjennomføre et intervju. Jeg valgte å bygge opp gradvis til svar som trengte mer refleksjon fra informantene, ved å starte med mer konkrete, men viktige spørsmål som navn og deres stilling på museet. Deretter gikk jeg over til spørsmål som informantene sannsynligvis hadde mye kunnskap om, som for eksempel hvordan startet museet eller hvordan jobber dere med å lage et nytt formidlingsopplegg på museet? Når informanten var komfortabel med å snakke, begynte jeg med de spørsmålene som var mer sammensatte og som krevde litt mer refleksjon. Spørsmål som kom opp var for eksempel: hvorfor er det viktig å formidle til barn eller hvordan ser du på fremtiden for formidling i museet? Jeg la spesielt vekt på et *interaksjonistisk* perspektiv på mine intervjuer der forsker og informants samspill bidrar til å komme fram til kunnskap.¹²²

Jeg valgte å gjøre opptak av det informantene svarte, slik at jeg bedre fikk med meg nyanser i samtalen. En av de største fordelene med slike opptak er at ved å ta opp og deretter transkribere intervjuet, slik jeg gjorde, kan jeg bruke direkte sitater i oppgaven.¹²³ Enkelte kulturhistoriske feltarbeidere skriver om «båndopptaksfobi» blant informantene, der de blir stive, formelle og prøver å svare «riktig».¹²⁴ Denne effekten opplevde ikke jeg. Dette kan ha noe med at mine informanter er vant til å uttale seg på ulike arenaer, samt at informantene snakket om noe de følte seg relativt komfortable med og at spørsmålene ikke gikk mye inn på deres personlige liv. Samtidig som folk generelt er mer vant til tekniskutstyr i dag, og at dette derfor påvirker informantene mindre enn tidligere.¹²⁵ Enkelte av informantene så bort på smarttelefonen helt i starten av intervjuet, men det virket som om alle informantene «glemte» denne når intervjuet var i gang. Det at jeg valgte å ta opp intervjuene på min smarttelefon, mener jeg også var med på å gjøre at informanten «glemte» denne. Til forskjell fra en separat lydopptaker, er smarttelefonen en vanlig gjenstand å se i dagliglivet og blir ikke assosiert med en opptaker. Det oppstod, som jeg ønsket, en god samtale mellom informanten og meg som forsker.

¹²² Thagaard, *Systematikk og innlevelse*, 96

¹²³ Monica Dalen, *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*, 2. utgave (Oslo: Universitetsforlaget, 2013) 86-87

¹²⁴ Scott, *Intervju av barn*, 120

¹²⁵ Dalen, *Intervju som forskningsmetode*, 28-29

2.4.3 Intervjuetikk

Etikk er viktig i alle stadiene av det å gjennomføre et intervju, både i selve intervjuet, i transkriberingen av intervjuet og i bearbeidingen av stoffet. Kvale beskriver etikken ved intervjuundersøkelser. *«En intervjuundersøkelse er et moralsk foretakende: den personlige interaksjonen som skjer i intervjusituasjonen påvirker den intervjuede, og kunnskapen som produseres i intervjuet påvirker vårt syn på menneskets situasjon»*.¹²⁶ Under planleggingen av tematikken og problemstillingen ønsket jeg ikke å være ledende eller spesielt positiv eller negativ til de enkelte museers virksomhet rundt formidling. Jeg ønsket å lage spørsmål til informantene som var åpne i sin form og som oppfordret til at de museumsansatte la sin egen tolkning i spørsmålet.

Jeg var opptatt av at jeg i kontaktopprettelsesfasen mellom informantene og meg som forsker skulle være så oversiktlig og åpen som mulig både om mine motiver med intervjuet og om masteroppgaven. Som første kontakt sendte jeg en kort beskrivelse av tematikken for prosjektet via e-post. Når informantene samtykket til ønsket om intervju, sendte jeg dem de aktuelle spørsmålene og spurte om tillatelse til å ta opp og transkribere deres intervju svar og bruke disse i oppgaven. Alle informantene tillot dette. Lagringen av data har blitt utført i henhold til Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD) sine regulativer. Under transkriberingen var det viktig for meg å gi en rett gjengivelse av hva mine informanter sa. Selv om både trykk og toneleie forsvinner i en slik transkribering, var det viktig at uttalelser ikke ble misforstått eller brukt i en annen sammenheng enn det som var informantenes mening. Dette er et hensyn jeg tok meget alvorlig.

Intervjuet er en kilde til informasjon om informantens meninger og opplevelser knyttet til et tema. Det er min plikt som forsker å verifisere de opplysningene som kommer fram i de intervjuer jeg gjennomfører. Kunnskapen gjennom intervjuene må ses i sammenheng med både andre kilders meninger og andre informanternes uttalelser. Tre etiske hensyn har vært spesielt viktig for meg gjennom arbeidet med intervjuene.¹²⁷ Det første er samtykke, det at informantene vet hva de takker ja til når de blir med på intervjuet, og at deltakelse er frivillig. Det andre er konfidensialitet, jeg var opptatt av å være åpen for eventuelle opplysninger eller uttalelser fra informantene som de ikke ønsket skulle komme på trykk. Det tredje var min egen påvirkning som forsker. Jeg ønsket at mine spørsmålsformuleringer, og hvordan jeg stilte spørsmålene, skulle påvirke informantenes svar så lite som mulig.

¹²⁶ Kvale, *Det kvalitative forskningsintervjuet*, 65

¹²⁷ Ibid. 71

2.5 Observasjon uten å delta

Observasjon er en viktig del av min kvalitative tilnærming til feltet. Observasjon innebærer at forskeren er tilstede i situasjoner og systematisk iakttar hvordan personer handler. Denne metoden er særlig godt egnet til å studere relasjoner mellom mennesker, fordi forskeren kan fokusere på hvordan mennesker forholder seg til hverandre sosialt.¹²⁸ En av de viktigste spørsmålene jeg måtte stille meg var valget mellom å være en deltagende eller ikke deltagende observatør i de situasjonene jeg ønsket å observere. Jeg valgte før jeg gikk inn i observasjonssituasjonene, å være en kun observerende og betraktende forsker i felten. Dette skulle vise seg å være vanskeligere å gjennomføre enn jeg forventet av to grunner. Den første var barnas og lærerens nysgjerrighet på meg som observatør. Den andre var at jeg ikke direkte hadde forklart at jeg ikke kom til å delta under observasjonen, og at enkelte omvisere valgte å bruke meg litt som "et ekstra par hender".

2.5.1 Dilemmaer under observasjon

Det var flere dilemmaer som jeg støtte på under observasjonene som jeg måtte ta stilling til under mitt feltarbeid. Noen av de viktigste var bruken av hjelpemidler, hva jeg skulle ta med, hva jeg skulle se etter, hvem skulle jeg observere og når skulle jeg gjøre dette. Det er viktig at hjelpemidlene som en forsker bruker under observasjonen i minst mulig grad påvirker adferden til de forskeren observerer.¹²⁹ Av hjelpemidler i felt valgte jeg å notere under observasjonene og ikke bruke opptaker. Det var mer de ikke-verbale handlingene og oppbygningen av oppleggene som jeg i hovedsak observerte. Sitatene jeg skrev ned under observasjonen ble ikke brukt ordrett og vil kun bli brukt til å vise til tendenser. Etter at observasjonene var gjort skrev jeg alle mine notater inn i et dokument på datamaskinen, og hadde dem tilgjengelige i mitt analysearbeid i etterkant. Jeg fokuserte på å notere ned hendelser før, under og etter oppleggene, reaksjonen til formidleren og elever, og relasjonen og virkemidlene som formidleren brukte. I tillegg noterte jeg ned enkelte korte sitater fra elever og lærere.

Dilemmaet rundt om jeg skulle ha åpen eller skjult observasjon, fant jeg en middelvei på. Jeg skjulte aldri det at jeg observerte eller mine intensjoner med observasjonen for dem jeg observerte, men jeg sa aldri uoppfordret hvorfor jeg tok notater eller hvorfor jeg var tilstede i opplegget til andre enn til de høyst nødvendige. De ulike formidlerne visste alltid hva jeg skulle og hva oppgaven min dreide seg om. Jeg introduserte meg alltid for klassens lærer, og fortalte hva jeg skulle bruke observasjonen til. Ingen av lærerne protesterte mot

¹²⁸ Thagaard, *Systematikk og innlevelse*, 65

¹²⁹ Ibid. 83

dette. Jeg tror ikke at jeg hadde vært tjent med å holde mine intensjoner med observasjonen helt skjult og fra et forskningsetisk syn hadde dette ikke vært riktig.¹³⁰

2.5.2 Etikk under og etter observasjon

Mange av de etiske retningslinjene som jeg fulgte under intervjuene fulgte jeg også under observasjonen, men observasjon som metode brakte også nye etiske dilemmaer å ta stilling til. Blant annet mitt forhold til de jeg observerte, informantenes mulighet til å oppføre seg annerledes på grunn av min tilstedeværelse og deres rett til å være anonyme hvis de ønsket det i dette forskningsprosjektet. Jeg måtte, før jeg gikk inn for å observere, bedømme om mitt nærvær kunne bli en belastning for mine informanter eller de deltagende parter. Det var viktig for meg at mitt nærvær under formidlingsopplegget var så usynlig som mulig, og at de jeg observerte skulle oppføre seg slik de ville ha gjort hvis jeg ikke hadde vært tilstede.¹³¹ De eventuelle negative konsekvensene av min observasjon, som jeg var mest bekymret for i forkant av observasjonen, var mindre læringsutbytte for elever og lærere, samt at formidleren ble unødvendig nervøs på grunn av mitt nærvær. Bortsett fra muligens et fåtall elever som ble litt for interessert i hva jeg drev med, så oppfattet jeg at det som hendte mens jeg observerte ville utspilt seg også uten meg tilstede. Jeg tok stilling til anonymitet under bearbeiding av stoffet fra mine observasjoner. Jeg har valgt å ikke nevne navn på formidlere, lærere eller elever, fordi dette ikke er relevant for observasjonen. I alle tilfeller der informanter blir nevnt med navn i oppgaven har dette blitt klarert og godkjent av vedkommende.

2.6 Tidligere forskning

Tematikken museum som en læringsarena tilpasset til barn, har ikke blitt like grundig kartlagt innenfor museologi i Norge, sammenliknet med forskningen i Storbritannia og USA på dette feltet. Dette kan forklares med at museumsstudier har en lengre forskningstradisjon i disse to landene. Sharon Macdonald¹³² beskriver at *Museum Studies* har gått fra å være «*unusual and minority subject*» til å bli «*mainstream*», ved at flere forskere har fått øynene opp for de perspektivene og debatten som finner sted i forskning rundt museer.¹³³ Museologi er et ganske nytt felt i Norden, og endringen til *mainstream* har derfor ikke kommet like langt her. Sverige fikk sin første lektorstilling i museologi i 2001, og den første stillingen ved Universitetet i Oslo innen museologi ble lyst ut i 2007.¹³⁴ Når vi sammenligner med at Leicester

¹³⁰ Thagaard, *Systematikk og innlevelse*, 74

¹³¹ Ibid. 63

¹³² Professor i *Cultural Anthropology* ved University of Sheffield

¹³³ Sharon Macdonald, *Expanding Museum Studies: An Introduction. I A Companion to Museum Studies*, Sharon Macdonald (red.) (Malden: Blackwell Publishing, 2011) 1

¹³⁴ Smeds, *Vad är museologi?*, 76

Universitetet i Storbritannia har tilbudt *Museum Studies* som studieretning i over 40 år, ser vi at museologi som fag fortsatt går gjennom en modningsprosess i Norden. Fagets noe ukjente status i de nordiske landene kan forklare hvorfor bare 25 prosent av museumsansatte i Sverige og Norge har studert noen form for museologiske fag. Til sammenligning har 85 til 95 prosent av denne arbeidsgruppen tatt arkiv- og bibliotekfag i løpet av sin karriere.¹³⁵ Under mitt feltarbeidet merket jeg en nysgjerrighet og interesse for faget. Da jeg skulle skrive denne oppgaven var det viktig for meg å forstå hvordan jeg som museolog skiller meg fra andre som skriver om barn og læring. Selv om jeg, der dette er hensiktsmessig, bruker enkelte teorier fra andre disipliner i oppgaven var det viktig å finne mitt museologiske utgangspunkt slik at jeg kunne besvare min problemstilling gjennom museologiske teorier og praksis.

Tidsskriftet *Nordisk museologi* har vært viktig for å forstå og reflektere over hva nordisk museologi er og står for i dag. Brita Brenna¹³⁶ diskuterte i 2009 hva museologi er som fagfelt og museologiens betydning for fremtiden. Brenna skrev da at det knapt finnes noen enighet om hva museologi egentlig skal være, men hun beskriver ikke nødvendigvis dette som en negativ faktor. Hun mener at uenigheten og de ulike måtene museologi har blitt og blir brukt på, er et tegn på at museologi kan brukes på mange ulike måter og i mange ulike tverrfaglige sammenhenger.¹³⁷ For som Brenna skriver så finnes museologiens praktikere i en lang rekke ulike disipliner som blant annet arkeologi, antropologi, sosiologi, etnologi, idéhistorie, kunsthistorie og historie. Kerstin Smeds¹³⁸ har skrevet at museologi kommer til å få en større plass i samfunnet framover. Smeds beskriver at både museer og museologene har fått en viktigere rolle de siste 15 til 20 årene og at de kan hjelpe til med utfordringer som integrering mellom undervisning og forskning. Museet brukes i større grad som samlingspunkt og et sted der mennesker kan uttrykke sine meninger, diskutere og møte likesinnede med samme interesser.¹³⁹ I denne prosessen mot et mer åpent museum kan museologene, med kunnskap om museumsfeltets historie, politikk og virksomhet, være med på å bidra til å skape fremtidens museum med andre oppgaver enn tidligere. Smeds skriver at når museenes virksomhet utvikler seg til nye mål og oppgaver er det på tide å granske og fornye den eldre måten å drive museer på.¹⁴⁰

Siden museologi er et så åpent fagfelt så har det vært relativt lett å kombinere museologisk faglitteratur, med litteratur fra andre fagfelt, som har vært relevant for min

¹³⁵ Smeds, *Vad är museologi?* 76

¹³⁶ Professor i museologi ved Universitetet i Oslo

¹³⁷ Brita Brenna, *Hva gjør museologi?*, *Nordisk Museologi*, nr. 1. (2009) 74

¹³⁸ Professor i museologi ved Umeå Universitetet

¹³⁹ Smeds, *Vad är museologi?*, 77

¹⁴⁰ Ibid.

problemstilling om formidling rettet mot barn på museer. I tillegg til litteratur tilknyttet museologi har jeg brukt litteratur fra kulturhistorie, historie, filosofi, antropologi, pedagogikk, psykologi, samt barne- og barndomsforskning. Denne faglitteraturen vil jeg bruke som referanseramme for resten av oppgaven og flere av forskningsprosjektene kommer til å være essensielle kilder for de analyser som gjennomføres. Det er viktig å merke seg at litteraturen på fagfelt som omhandler formidling i museer ofte flyter inn i hverandre og ofte blir tverrfaglig i sin natur. Macdonald beskriver det å studere museer slik

(...) museums are a fertile field precisely because they can be tackled from a range of theoretical perspectives which cross many of the established divisions of disciplines (...) place where unexpected meetings and alignments may take place.¹⁴¹

Gjennom dette sitatet understreker Macdonald at det å studere museer er et fagområde som er mulig å gripe an på mange ulike måter og fra mange ulike vitenskapelige retninger. Hun viser til at det er i krysningen mellom disiplinene og fagretningene det oppstår spennende forskning. Dermed mener hun at det er fruktbart å se museet i krysningspunktet mellom to eller flere av de relevante fagretningene for å se museets potensielle dybde.¹⁴²

Et analyseverktøy som jeg har valgt å bruke i oppgaven er The Generic Learning Outcomes (GLO) som er en strategi utviklet for å se utbytte av læring i kulturinstitusjoner, og bruker komponenter fra både pedagogikk og psykologi. GLO modellen egner seg til å se utfallet av læring i kulturinstitusjoner, fordi modellen gir rom for at ulike mennesker kan ha ulike utfall av læring i samme læringssituasjon. GLO modellen består av fem mulige læringsutfall og viser hvordan en opplevelse kan gi et eller flere utfall på samme tid. Samtidig viser modellen hvordan et læringsutfall er forbundet med et annet, og at alle de fem identifiserte læringskategoriene er forbundet med hverandre og kan ses i sammenheng med hverandre. En type læring, en GLO, er ikke bedre enn en annen, men økt mestring i en læringskategori kan likevel føre til at det blir lettere å oppnå mestring i de fire andre kategoriene. En visuell presentasjon av GLO modellen kan ses på *Inspiring learning for all* prosjektets nettside.¹⁴³ Hooper-Greenhill forklarer modellen ved å skrive «*These five dimensions represent broad generic categories or classes of learning. The use of these categories enables the identification of the outcomes of learning along each of these dimensions*».¹⁴⁴

¹⁴¹ Sharon Macdonald og Gordon Fyfe (red.), *Theorizing Museums: Representing Identity and Diversity in a Changing World*, (Oxford: Blackwell Publishing. 1996) 6

¹⁴² Ibid.

¹⁴³ *Inspiring learning for all*

<http://www.inspiringlearningforall.gov.uk/tooltemplates/genericlearning/index.html> © MLA (2008)

¹⁴⁴ Hooper-Greenhill, *Museums and Education*, 52

Nå skal jeg kort presentere en oversikt over de fem komponentene av GLO modellen og hva de representerer i en læringssituasjon på museum. Jeg skal gjennom presentasjonen vise forventet utfall av de ulike læringsutbyttene. Læringsutfallene er delvis overlappende og det er mulig å oppnå flere utfall ved et enkelt formidlingsopplegg. Kunnskap og Forståelse (*Knowledge og Understanding*) er beskrevet som resultatet av aktiviteter som påvirker evnen til å vite noe om noe. Dette innebærer å lære seg fakta, skaffe seg informasjon om tematikk, samt å sette ulike elementer og forhold sammen for å forstå sammenhenger og relasjoner, som gir dypere forståelse. Ferdigheter (*Skills*) er beskrevet som resultatet av aktiviteter som påvirker evnen til å vite hvordan en gjør ulike ferdigheter, og evnene til å utføre nylig lærte ferdigheter. Dette innebærer både intellektuelle ferdigheter, evnen til å sortere ulike typer informasjon, sosiale ferdigheter, kommunikasjonsferdigheter og fysiske ferdigheter. Holdninger og Verdier (*Attitudes og Values*) er beskrevet som resultatet av aktiviteter som påvirker følelser og oppfatninger. Disse aktivitetene utfordrer meninger om personen selv og meninger og holdninger om andre mennesker, og bidrar til å øke toleranse, empati og motivasjon. Dette kan igjen påvirke holdningen til organisasjoner, som museer, og det kan gi positive eller negative oppfatninger av en opplevelse. Underholdning, Inspirasjon og Kreativitet (*Enjoyment, inspiration og creativity*) er beskrevet som resultatet av aktiviteter som påvirker det å ha det gøy og bli overrasket, og det innebærer å ha evnen til å uttrykke seg kreativt gjennom å utforske, eksperimentere og lage noe. Gjennom dette kan man bli inspirert. Aktivitet, Oppførsel og Fremgang (*Activity, behaviour og progression*) er beskrevet som resultatet av aktiviteter som omhandler personer som gjør noe, planlegger å gjøre noe og har gjort noe, og det knytter seg til rapporter og observasjon, som kan føre til at en endrer hvordan man handler i sitt eget liv.

3 Betydningen av barn som målgruppe

Dette kapittelet beskriver noen av begrunnelsene for hvorfor museer velger å ta imot barn, og hvorfor museer lager formidlingsopplegg til barn som målgruppe. Disse spørsmålene blir belyst gjennom hvorfor museene velger å ta imot barneskoleklasser og hvorfor skolen velger å bruke museet til sin undervisning. Tematikken vil bli belyst ut fra forskernes, politikernes, lærernes og de museumsansattes syn på hvorfor de mener det er viktig å gi dagens barn erfaringer med museer.

3.1 Barn som målgruppe i dagens samfunn

De fleste mener de forstår hva et barn er. Kanskje er man foreldre selv eller jobber med barn, og derfor føler at man har en innsikt i barns oppførsel og behov. Nesten alle kjenner et barn. Uansett har alle voksne vært barn en gang. Hvordan ser vi på barn som gruppe i vårt samfunn i vår samtid? Den tydeligste tendensen i vestlig forståelse av barn er et fokus på fremgang som individ og at idealer som rettferdighet og personlig utfoldelse står mer i sentrum enn noen gang før.¹⁴⁵ På 1990 tallet gikk forskningen på barn langt i tanken om barns frihet til å tenke og mene selv. Sosialantropologen Marianne Gullestad skrev at barndom hadde gått fra å «være lydig» til å «finne seg selv». Hun mener at tidligere handlet det å være barn om å være til nytte, mens nå handler det om å kun være seg selv.¹⁴⁶ 90-tallet er også en periode hvor en ser endringer av ordbruken i skolene. Fraser som «ansvar for egen læring», «frihet til å velge», og «fleksibilitet i læringen» blir brukt om læring, tanker som blir videreført i Kunnskapsløfte (K06).¹⁴⁷ Offentlige dokumenter vedrørende barn endret også begrepene de bruker til mer selvbestemmende uttrykk, blant annet ble ordet *oppdragelse* fjernet fra barnehagens rammeverk og byttet ut med *dannelse*.¹⁴⁸

Medieforsker Anders Johansen¹⁴⁹ poengterer et økende ønske om mer fleksibilitet mellom de ulike mediene vi får kunnskap fra i vår samtid, og trekker fram begreper som *skolen uten vegger* og *museet uten vegger*, der læring har mer glidende overganger.¹⁵⁰ Johansen påpeker at det ikke lenger er slik at elever lærer kun fra den offentlige skolen eller

¹⁴⁵ Ellen Schrupf, *Barndomshistorie*, (Oslo: Det Norske samlaget. 2007) 8

¹⁴⁶ Vebjørn Tingstad, *Hva er et barn og hvordan forstår vi barndom* http://kulturradet.no/kunstloftet/vis-artikkel/-/asset_publisher/wS73/content/kl-artikkel-2013-avis1-hva-er-et-barn-vebjorn-tingstad Kulturrådet (08.11.2013)

¹⁴⁷ Utdanningsdirektoratet, *Læreplanverket for Kunnskapsløftet - Prinsipper for opplæringen*. (Publisert 23.01.2012) 3-6

¹⁴⁸ Tingstad, *Hva er et barn og hvordan forstår vi barndom*

¹⁴⁹ Professor i informasjon- og medievitenskap ved Universitetet i Bergen

¹⁵⁰ Anders Johansen, *Museet i dagens mediesituasjon*, Nordisk museologi, nr.1. (2000) 72-73

fra sine foreldre. Barn finner lærdom i mange forskjellige medier.¹⁵¹ Han trekker fram medieteoretiker Marshall McLuhan som i 1955 talte på en konferanse om skole- og utdanningsspørsmål for både lærere, politikere og skolestyrere i USA, og presenterte konseptet «*klasserommet uten vegger*». McLuhan forklarte ønsket om mindre vegger, i en metaforisk forstand, i læring. Han argumenterte med at den uformelle utdanningen av barn finner sted på ulike arenaer, og at de derfor trenger rom for læring som ikke gir stengsler for å lære på mange plattformer.¹⁵² Pedagogene i skolen må forstå at omgivelsene utenfor skolen har en sterk påvirkningskraft på læring og at barn også lærer gjennom tv, radio, tegneserier, og til og med reklame.¹⁵³ I vår samtid er det rett også å nevne internett og tv- og dataspill som sterke påvirkningskrefter på barn og hvordan de tar til seg ny kunnskap på fritiden.¹⁵⁴ Tanken om læring i omgivelsene kan en kjenne igjen fra blant annet Falk, Dierking og Adams *free-choice learning* begrep, der læring ikke blir sett på som noe en gjør fordi en må, men at læring er noe en ønsker å gjøre og gjennomfører uten å nødvendigvis tenke over det.¹⁵⁵ Har Falk, Dierking og Adams rett i sine antagelser om at museene slik de fungerer nå ikke er klare for det kunnskapsbehovet som mennesker kommer til å kreve i nær fremtid?¹⁵⁶ Slik utviklingen går nå, vil barneskoleelevene vokse opp i et samfunn som i enda større grad verdsetter kunnskap, men der de har muligheten til å få kunnskap og forståelse fra flere ulike kilder enn tidligere.

Johansen påpeker at det ikke lenger er slik at elever lærer kun fra den offentlige skolen eller fra sine foreldre. Barn finner lærdom gjennom forskjellige medier.¹⁵⁷ Barn som vokser opp i dag i vestlige land, har kulturtilbud som tidligere generasjoner bare kunne drømme om. Et eksempel er tv-programmer rettet spesifikt mot barn. For bare femti år siden fikk barn en halv time med tv-program som skulle treffe dem som målgruppe.¹⁵⁸ Nå er det flere tv-kanaler som kun er rettet mot barn. Dette fører også til at selgere i vår tid ser barn, gjennom foreldrene deres, som en utrolig sterk kjøpegruppe. Johansen understreker at det ikke er et like klart skille mellom voksnes og barns informasjonsverden. En utvikling som kan knyttes til verdiene i det moderne samfunnet om å ta barn på alvor.¹⁵⁹

¹⁵¹ Johansen, *Museet i dagens mediesituasjon*, 70

¹⁵² Ibid. 69-70

¹⁵³ Ibid. 70

¹⁵⁴ Karl M. Kapp, *The Gamification of Learning and instruction, Game-based methods and strategies for training and education*, (San Francisco: Pfeiffer, 2012) 2, 7

¹⁵⁵ Falk, Dierking og Adams, *Living in a Learning Society*, 324

¹⁵⁶ Ibid.

¹⁵⁷ Johansen, *Museet i dagens mediesituasjon*, 70

¹⁵⁸ Tingstad, *Hva er et barn og hvordan og hvordan forstår vi barndom*

¹⁵⁹ Johansen, *Museet i dagens mediesituasjon*, 75

Tomas Ziehe¹⁶⁰ har skrevet om hvordan barn i dagens samfunn får mange impulser som påvirker deres læringsmønster gjennom barndommen. Han mener at den kulturelle friheten som finnes for barn i dag gir dem rom og muligheter til aktiviteter, impulser og relasjoner som tidligere var vanskelig, eller til og med umulig, å få tilgang på.¹⁶¹ I likhet med Johansens beskrivelser om at barns møte med naturhistorisk museum blir noe dempet av at de har sett disse dyrene i krystallklar kvalitet på tv,¹⁶² så mener Ziehe at de mange kildene som barn har tilgang på kan gjøre andre kilder mindre lukrative.¹⁶³ Han påpeker samtidig at med den store friheten, som henger sammen med færre klare normer og tradisjoner i de vestlige samfunn svekkes eller forsvinner enkelte holdepunkter som barna kunne rette seg mot tidligere.¹⁶⁴ Massemedia gir barn tilgang til mer av den voksnes sfære enn tidligere, en sfære som kan inneholde både vold, seksualitet og sterke grafiske bilder.¹⁶⁵ Barn i dag, i likhet med voksne, har flere valgmuligheter enn noen gang tidligere. Hvordan kan museene møte og berike en så stimulert generasjon med barn?

Det overordnede kjennetegnet for et barn og dets læring er at det ønsker å erobre den verdenen som de er en del av. Litt etter litt, i takt med deres utviklingsnivå, tar de over og føler seg tryggere på det som befinner seg rundt dem.¹⁶⁶ Det å konkretisere hva et barn i vår samtid er eller skal være, er vanskelig. Det vi vet med sikkerhet er at barn er i en periode av livet der de er nødt til å ta til seg ny informasjon hele tiden, og de er derfor vanligvis meget åpne for nye opplevelser og kunnskap.¹⁶⁷ Barndommen er et stadium som definerer mye av hvem du blir som voksen, gjennom bevisste og ubevisste valg. En opplevelse utenom det vanlige, for eksempel på et museum, i dette stadiet av livet kan skape evige minner og læringsutbytte.

3.2 Norsk tradisjon for skolebesøk på museer

Mange museer i Norge ser på skoleklasser som en av deres viktigste målgrupper. De satser tid og ressurser på å tilrettelegge for at skoleklasser skal ønske å besøke deres institusjon og bestille deres formidlingsopplegg. Det er mange gode grunner til å ta elevene med på museum. Museumsbesøk kan gi bedre læringseffekt,¹⁶⁸ det er en mulighet for å nyansere

¹⁶⁰ Professor ved Instituttet for undervisningsvitenskap ved Leibnitz Universitetet i Hannover

¹⁶¹ Illeris, *Læring* 242

¹⁶² Johansen, *Museet i dagens mediesituasjon*, 66-67

¹⁶³ Illeris, *Læring*, 242

¹⁶⁴ Ibid.

¹⁶⁵ Ibid.

¹⁶⁶ Ibid. 241

¹⁶⁷ Sharon Shaffer, *Never Too Young to Connect to History: Cognitive Development and Learning*. I *Connecting Kids to History with Museum Exhibitions*, (red.) D. Lynn McRaney og John Russick (California: Left Coast Press. 2010) 40

¹⁶⁸ Hein, *Learning in Museum*, 142

kunnskapen og fokusere på ulike ferdigheter, og å sette denne kunnskapen inn i en kontekst.¹⁶⁹ Museumsbesøk i ung alder kan skape grunnlaget for læring videre i livet og bidra til å skape fremtidens museumsbrukere.¹⁷⁰ Barna kan få mulighet til å lære med objekter og ikke bare tekst,¹⁷¹ trening på å skille fakta fra fiksjon,¹⁷² og besøket kan hjelpe læreren faglig med undervisning.¹⁷³ Dette er bare noen få av begrunnelsene forskere har brukt på hvorfor elever blir tatt med til museer i skoletiden. I 2013 svarte 72 prosent av museene i Norge i en landsdekkende undersøkelse at de har vedtatt en konkret plan for formidlingstiltak rettet mot barn og unge, og hele 36 prosent av museene hadde internettbaserte pedagogiske opplegg tilpasset denne målgruppen.¹⁷⁴ Det virker som at også skolen selv i det siste tiåret i større grad har brukt museer som en del av undervisningen. Det var litt over 3 millioner museumsbesøk av barn og unge i norske museer i 2013. Rundt 930 000 av disse benyttet seg av et pedagogisk tilrettelagt tilbud under besøket. Dette antallet har holdt seg relativt stabilt de siste fem årene, men statistikken viser allikevel en svak nedgang fra 2011 og fram til 2013 med omtrent 150 000 barn og unge i tilrettelagt tilbud.¹⁷⁵ Til tross for en økende satsning og målrettede planer fra de museumsansatte på barn og unge, har det likevel vært en svak nedgang i 2013 av formidlingstiltak til barn sammenlignet med toppåret 2011.¹⁷⁶ Grunnskoleklasser, som består av 1.-10. klasse, er den største organiserte gruppen. Dette vises også tydelig i besøksstatistikken, hvor barn i alderen 9-15 år stod for 57 prosent av museumsbesøk i Norge i 2012.¹⁷⁷ Aldersgruppen 9-15 år er altså den gruppen i den norske befolkningen som i snitt besøker museer mest. Når en medregner både organiserte og uorganiserte besøk på museum, har besøkstillene for denne aldersgruppen kontinuerlig steget siden 2000, og er nå på sitt høyeste siden 1997.¹⁷⁸

Research Center for Museums and Galleries, som er en del av det tidligere nevnte LIRP, gjennomførte et av de største forskningsprosjektene på læring og utbytte av museumsbesøk, med elever fra ulike klassetrinn. Dette prosjektet innebar at 3 172 lærere og 56 810 elever i Storbritannia svarte på spørsmål om museumsbesøket de hadde vært på med sin klasse, i tidsrommet mellom 2003-2005.¹⁷⁹ Et av funnene i undersøkelsen var at den

¹⁶⁹ Frøyland, *Multiple erfaringer i multiple settinger*, 54

¹⁷⁰ Talboys, *Using Museums as an Educational Resource*, 26

¹⁷¹ Ibid. 23

¹⁷² Daniel Spoke, *Imagination- A Child's Gateway to Engagement with the Past*. I *Connecting Kids to History with Museum Exhibitions* (red.) D. Lynn McRainey og John Russick. (California: Left Coast Press. 2010) 121

¹⁷³ Merethe Frøyland og Guri Langholm, *Vellykket samarbeid mellom skole og museum*, Nordisk museologi nr. 2 (2010) 89

¹⁷⁴ Kulturrådet, *Statistikk for museum 2013*, 7

¹⁷⁵ Ibid.

¹⁷⁶ Ibid.

¹⁷⁷ Jensen (red.) *Kulturstatistikk 2012*, 90

¹⁷⁸ Ibid.

¹⁷⁹ Hooper-Greenhill, *Museums and Education*, 77

aldersgruppen med høyeste prosenten av skolebesøk var elever fra *primary school*, altså barn mellom fire til elleve år. Denne aldersgruppen utgjorde 81 prosent av de som brukte museer regelmessig i 2005.¹⁸⁰ Selv om barn i Storbritannia starter på skolen noe tidligere enn i Norge, samsvarer *primary school* aldersgruppen relativt bra med 1. til 4. klassetrinnet i den norske barneskolen.¹⁸¹ Forskningsprosjektet forutsatte at klassene som deltok hadde mange skolebesøk per år, og de viste seg da at tre av fire elever som inngikk i denne undersøkelsen var mellom sju og ti år. Dette tyder på at det er i de første skoleårene elever besøker museer i skoletiden oftest.¹⁸² De laveste klassetrinnene ble under undersøkelsen kalt museets «*core bread-and-butter users*» av museumsansatte.¹⁸³ Det har ikke blitt gjennomført en tilsvarende undersøkelse i Norge for å kartlegge de klassetrinnene som går oftest på museer. Det er imidlertid mye som tyder på at statistikken ville blitt forholdsvis lik det britiske forskningsprosjektets funn. Norske og britiske skolemuseumsbesøk er sammenlignbare i antall besøk, og flere av mine informanter svarte at de laveste trinnene, 1.-4. klasse, er de som besøker deres museer oftest. Under observasjonsarbeidet mitt på alle de fire museene var det tydelig at barneskolen utgjorde et høyt antall av bestilte formidlingsopplegg.

I de museene som tilbyr målrettede formidlingstilbud til ulike klassetrinn var det tydelig at det var grunnskolen som besøkte museene mest. Siv Garles Sjøland, museumspedagog ved Norsk Folkemuseum (NFM), uttalte at «*Grunnskolen er definitivt størst (blant organiserte besøk) og det er også de vi henvender oss mest til*».¹⁸⁴ Hun forteller at det også er grunnskolen museet bruker mest målrettede promoteringsressurser på for at de skal bruke museet i skoletiden. Fokuset museet har på de yngste klassetrinnene kan ses i fordelingen av organiserte formidlingsopplegg som bestilles. «*Jeg vil i hvert fall si at en 70-80% av de som kommer er grunnskoleelever og aller mest av de yngste av grunnskolen*»,¹⁸⁵ forteller Sjøland. Anne Herresthal, museumslektor ved Bymuseet i Oslo, understreker at også ved Bymuseet er grunnskolen høyest representert «*(...) det er klart grunnskolen er helt klart den som er mest besøk, som besøker oss mest*».¹⁸⁶ Sjøland mener at det kan være flere grunner til at de yngste elevene oftest blir tatt med på museum «*Det ene er at jo høyere man kommer opp i alderstrinnene, jo flere prøver og innleveringer har elevene og mindre muligheter til utflukter. I småskolen har lærerne større frihet til å vektlegge utflukter*».¹⁸⁷ En

¹⁸⁰ Hooper-Greenhill, *Museums and Education*, 87-88

¹⁸¹ Solerød, *Pedagogiske grunntanker*, 42

¹⁸² Hooper-Greenhill, *Museums and Education*, 87-92

¹⁸³ Ibid. 88

¹⁸⁴ Siv Garles Sjøland, Intervju ved Norsk Folkemuseum (26.11.2013)

¹⁸⁵ Ibid.

¹⁸⁶ Anne Herresthal, Intervju ved Bymuseet (14.01.2014)

¹⁸⁷ Sjøland, Intervju ved Norsk Folkemuseum (26.11.2013)

gruppediskusjon med mødre av barn i skolealder (4-18 år) har vist en ulikhet mellom de yngre og eldre barna, i måten skolebesøk til ulike institusjoner ble omtalt.¹⁸⁸ De yngre barna ble tatt med på turer omtalt som «trips» eller «outings», mens de eldre var med på «educational visits». Utflukten for de yngre barna ble av mødrene omtalt med fokus på livserfaringer, opplevelser og trivsel. Mens eldre barn sine besøk ble kategorisert i de fag eller disipliner som turen var knyttet til, for eksempel historie, geografi, naturfag eller kunst og håndverk.¹⁸⁹

Alle museene jeg har vært i kontakt med under mitt feltarbeid oppga at skoleklasser utgjør det største antallet besøkende på hverdagene. I Norge har det blitt gjennomført få uavhengige undersøkelser om kvaliteten på slike tilbud. Da blir det opp til museet og hver enkelt skole å bestemme om museumsbesøket var en suksess eller ikke, og hva elevene har fått ut av opplevelsen. Jeg har merket meg, gjennom intervjuene med informantene på museene, at skolene ga dem få tilbakemeldinger og konstruktiv kritikk på deres formidlingsopplegg. Med liten grad av tilbakemeldinger er det vanskelig å vite hva som kan forbedres. Uten økt kunnskap og forskning om formidlingstilbudene som finnes på museene og utbyttet av disse, blir det slik at skolene må stole på museets egne uttalelser og reklamemateriell eller skussmål fra andre lærere. Når den norske grunnskolen setter av så mye tid til å dra på museum, hva får de igjen? Uten å sette spørsmålstegn ved det som gjennomføres av opplegg rettet mot barn på museum i dag er det heller ikke mulig å se hva som er bra og hva som kan forbedres.

3.3 Hva er formålet med museumsbesøk for barn?

Formidlere i museet blir sett på som essensielt for ethvert velfungerende museum. I Norge er museene pålagt å fokusere på og prioritere formidling til barn og unge «*Formidling til barn og unge er et prioritert område for de fleste museer og vitensentre*».¹⁹⁰ Selv om museumspedagoger er en liten yrkesgruppe i forhold til det beslektede læreryrket, har nesten alle museer i dag en undervisningsseksjon, ofte under formidlingsavdelingen, som retter seg til og lager formidlingstilbud til ulike målgrupper, der barn er en av disse. Svarene fra mine intervjuer i de fire museene på spørsmålet *Hvorfor formidler ditt museum til barn?*, var relativt entydige i at denne gruppen var et viktig mål å nå. Selv om de museumsansattes og de ulike museenes fokus på formidling til barn var forskjellig, og deres begrunnelser var ulik. Informantene som inngikk i min forskning jobber alle med å formidle til barn generelt, og

¹⁸⁸ Hooper-Greenhill, *Museums and Education*, 97

¹⁸⁹ Ibid.

¹⁹⁰ Kunnskapsdepartementet, «*Ei blot til Lyst*» *Om kunst og kultur i og i tilknytning til grunnskolen*. St.meld. nr. 39 (2003) 31

skoleklasser spesielt. Alle informantene har vært med på å utarbeide eller videreutvikle formidlingsopplegg som blir brukt som en del av det tilbudet museet tilbyr skoleklasser. Gjennom intervjuene representerer informantene det mangfoldet som finnes i begrunnelsene for viktigheten av barn som målgruppe i museene. Blant museene, forskerne og i skolene er det også enkelte begrunnelser som ofte går igjen for hvorfor de ønsker at barneskolebarn skal bruke museene.

Museumslederen ved det Internasjonale Barnekunstmuseet uttalte under sitt intervju at det faller seg naturlig for museet å formidle til barn. Deres samling er laget av barn, og derfor mener hun at samlingen naturlig appellerer til barn. Hun mener at en av de mest interessante aspektene ved museet er at de viser en del av vår felles kulturarv som er marginalisert på andre museer, nemlig den som er laget av barn. Hun uttaler «*Da er det helt naturlig, i den forbindelse, når vi ivaretar en del av barnekulturen så er det også viktig at vi formidler det til barn selv*». ¹⁹¹ Ut ifra denne uttalelsen kan vi altså tolke at museumslederen mener at det er viktig for barn å se deres egne kulturelle objekter bli ivaretatt. Samtidig er det også interessant for dem å se hva barn i andre land mener om tematikk som de selv har et forhold til og blir berørt av. Hun avslutter med å si «*Så det blir på en måte veldig naturlig det at barn er en viktig gruppe her*». ¹⁹²

Ved Oslo Skolemuseum intervjuet jeg både Marita Hesjedal, som er formidler ved museet og som også har jobbet som dramapedagog ved flere museer, og Aud Rudshagen, som er museumsleder ved museet. Hesjedal besvarer spørsmålet med å si at både voksne og barn er viktige brukere av museet. Hun fokuserer på den positive effekten ved å bruke museer i undervisningen, og uttaler at «*kultur er veldig viktig i opplæring, i skoleopplæringen (...) museene kan være et tillegg til det man får i hverdagsopplæringen*». ¹⁹³ Hesjedal mener at gjennom gjenstandene og museets lokaler skapes det mye mer forståelse og lærelyst blant elevene enn gjennom «*et flatt bilde i skoleboka*». ¹⁹⁴ Hun setter også fokus på at å formidle til publikum er museets samfunnsoppgave, «*Museene har en samfunnsoppgave for å formidle til publikum*». ¹⁹⁵ Hesjedal legger til at museets formidling kan representere noe som er annerledes for barn i vår samtid, fordi de får så mange inntrykk om fortiden og nåtiden. «*Det er noe med at museet kan være en annen type formidling, og vi kan bringe inn det historiske element, som er så utrolig viktig*». ¹⁹⁶ Rudshagen beskriver i sitt intervju at det overordnede

¹⁹¹ Museumsleder, Intervju ved Internasjonale Barnekunstmuseet (04.12.2013)

¹⁹² Ibid.

¹⁹³ Marita Hesjedal, Intervju ved Oslo Skolemuseum, (25.11 2013)

¹⁹⁴ Ibid.

¹⁹⁵ Ibid.

¹⁹⁶ Hesjedal, Intervju ved Oslo Skolemuseum (25.11 2013)

målet med å formidle til barn på museet er at *«de får en erfaring som kan gjøre det enklere for dem å forstå hva historie er»*.¹⁹⁷ Et av ønskene med de formidlingsoppleggene som museet tilbyr er at elevene skal føle en annen tid på kroppen og reflektere over forskjellene med den skoletimen de opplever på museet og de skoletimene de selv har til daglig. *«Så det som egentlig er hovedmålet er at elevene erfarer at måten lærere behandler elever på, regler i skolen og innholdet i timene endrer seg over tid»*.¹⁹⁸ Museet ønsker på denne måten å gi elevene en formidlingsopplevelse som bidrar til at deres historieforståelse bli mer konkret, og at historie blir gøy.

Sjåland, museumspedagog ved NFM, svarte med å si at *«vi har et mandat som en kulturhistorisk institusjon å ha formidling mot barn og unge»*.¹⁹⁹ Hun påpeker at NFM har undervist skoleklasser i mange årtier og at de allerede tidlig på 1900-tallet hadde en lektorstilling for å undervise skoleklasser. Sjåland uttrykker altså at museet har en lang tradisjon som formidlere av kulturhistorie og kulturarv til barn. Dette mener hun viser til at museet lenge har syntes at *«barn og unge har vært en del av en viktig målgruppe»*.²⁰⁰ Hun påpeker at dette signaliserer til læreren at barna skal lære noe når de kommer på besøk *«at de (elevene) ikke bare skal komme hit og springe rundt i parken, men at de også skal komme hit i et undervisningsøyemed»*.²⁰¹

Basert på forskningen på feltet og informantenes svar under intervjuene har jeg valgt å dele begrunnelsen for formidlingen til barn som en del av en skoleklasse inn i fire kategorier: å lære om bruken av museet som institusjon, å lære om integrering og kulturelt mangfold i samfunnet, ønsket om en mer aktiv læringsopplevelse og tanken om at det skal være gøy for barn å være på museer. Disse kategoriene blir beskrevet nærmere i de neste fire avsnittene.

3.3.1 Lære å bruke museet som institusjon

I dagens museer har formidling til skoleklasser blitt en selvfølge i museenes årsplaner. Dette viser den målrettede satsningen på denne målgruppen de siste årene.²⁰² Satsningen på denne målgruppen kan ses som en investering i et fremtidig publikum fra museets side. Ved å lære om museet som institusjon, hvordan en kan bruke museer både på fritid og i fremtidig skolegang, er det tenkt at dette øker barns bruk av museer og muligheten for at de engasjerer

¹⁹⁷ Aud Rudshagen, Intervju ved Oslo Skolemuseum (25.11 2013)

¹⁹⁸ Ibid.

¹⁹⁹ Sjåland, Intervju ved Norsk Folkemuseum (26.11 2013)

²⁰⁰ Ibid.

²⁰¹ Ibid.

²⁰² Kulturrådet, *Statistikk for museum 2013*, 7

seg i museer når de blir eldre. Ønsket om fremtidige museumsbrukere kommer først og fremst fra en tanke om at formidling er et samfunnsoppdrag for museet. Det er deres mandat å formidle den kunnskapen museet innehar. Som Herresthal svarte på spørsmålet om hvorfor museet ønsker å formidle til barn «*Vi har jo et samfunnsansvar, vi forvalter gjenstander, en historie og det er jo det vi skal fortelle og hvis vi ikke hadde hatt formidling, så hadde vi vært en død institusjon*».²⁰³ Publikum er det som gjør museet levende. Barn er gjennom dette den neste generasjonen som skal holde museet i live og som igjen skal bringe museumstradisjonen til neste generasjon. Herresthal konkretiserer sin uttalelse om museets oppgave om å formidle til barn ved å føye til, «*når det gjelder barn så er jo de absolutt den viktigste målgruppen med tanke på fremtiden. For vi oppdrar jo gjennom formidling, at barn i fremtiden skal ha interesse for museum*».²⁰⁴ Ved å skape gode minner ved museet ønsker formidleren å gi gode erfaringer slik at barna ønsker å komme tilbake til museet. Herresthal mener at barn viser et åpent sinn for nye erfaringer, og det er viktig å gi dem positive inntrykk av museer som læringsinstitusjoner som kan være spennende. «*Fordi der ligger en mulighet til å skape noe positivt i forhold til museum*».²⁰⁵ Hun føyer til at «*mange barn sier det er kjedelig å gå på museum*»,²⁰⁶ men mener dette er fordi barna har vært på museer som ikke har hatt tilpassede opplegg til barnas behov. Sjøland påpeker, på lik linje med Herresthal, i sitt intervju at NFM formidler både for å innfri en forpliktelse som kulturhistorisk institusjon og for å oppfylle et ønske om videre bruk av museet av de fremtidige generasjoner «*Det er jo vår forpliktelse å oppdra framtidens museumsbrukere*».²⁰⁷

Sharon Shaffer²⁰⁸ hevder at museumsansatte har en viktig rolle i det å gi kunnskap til de yngre generasjonene. «*As members of the museum community, we have an important role to play in shaping the learning of this young generation*».²⁰⁹ Hun uttaler at museet må samarbeide med både politikere og skolene for å skape og legge til rette for at museene kan være gode læringsarenaer for barn. «*(...) education of our children is a community affair, with efforts coming from traditional institutions such as schools as well as more informal community based programs in museums, libraries, and other cultural institutions*».²¹⁰ Hun mener altså at det blant annet er museets, sammen med skolen og andre kulturinstitusjoners, oppgave å bidra med å utdanne barn.

²⁰³ Herresthal, Intervju ved Bymuseet (14.01 2014)

²⁰⁴ Ibid.

²⁰⁵ Ibid.

²⁰⁶ Ibid.

²⁰⁷ Sjøland, Intervju ved Norsk Folkemuseum (26.11.2013)

²⁰⁸ Direktør av Smithsonian Early Enrichment Center

²⁰⁹ Sharon Shaffer, *Early Learning. A National Conversation*, Journal of Museum Education, 37, nr. 1 (2012) 11

²¹⁰ Ibid. 12

Et lite forskningsprosjekt²¹¹ ønsket å undersøke holdninger til museer hos barn og unge i alderen elleve til seksten år. Dette prosjektet ble startet for å se hvordan museer kunne henvende seg til denne aldersgruppen. Ved å kartlegge og forstå barnas museumsvaner ønsket museene som deltok i undersøkelsen å få denne aldersgruppen inn på museer, også når barna ikke var en del av en organisert skolegruppe.²¹² Dette er en tanke som gjenspeiler ønsket om å skape fremtidens museumsbrukere. I undersøkelsen kom det å besøke museer meget lavt på aldersgruppens topp ti ønskede fritidsaktiviteter. Museums- og galleribesøk kom i gjennomsnitt på nest siste plass av aktiviteter som gruppen ønsket å drive med. Det var blandede meninger i testgruppen om museer, men *kjedelig* var et ord som ofte dukket opp. Forskerne fikk blant annet svar som «*professional smell*», «*interesting, knowledgeable, but boring*», «*everywhere you look there`s things looking at you*» og «*I don`t see the point*» da de spurte om hvilket forhold barna hadde til museer og gallerier.²¹³ I gruppen var det også positive og mer nøytrale kommentarer, men de negative utsagnene var høyest representert i forskningsresultatene. Denne studien fant ut at selvtillit og selvilde spilte en viktig rolle i å forme perspektivet til denne aldersgruppen. Flere av de spurte følte seg ikke komfortable i museet som miljø, og svarte at de kjente på følelsen av å være utilpasse, ukomfortable og visste ikke hvordan de skulle oppføre seg på en naturlig måte på museum og i gallerier.²¹⁴

Herresthal forteller at hun enkelte ganger bruker gjenstander som hun viser fram til elevene for å forklare museets virke «*da får jeg lagt inn noe som museums menneske, en fortelling om hva vi som museum gjør, og viser registreringsnummeret (...) Da blir det en historie også om det om hva et museum er*».²¹⁵ Gjennom dette kan elevene få en forståelse av museet på et annet nivå enn bare som besøkende. Elevene får en forståelse av alt arbeidet som ligger bak alle museers mandat om å samle, bevare, formidle og forske.

Barn er ofte sterkt påvirket av det fysiske rommet de er i og bruker ofte litt lengere tid enn voksne til å føle seg komfortable i et nytt miljø. Torfinn Ørmen mener at denne mulige utryggheten er tilknyttet *Maslows behovshierarki*, der grunnleggende behov som føde, ly og trygghet må dekkes før behov som er mindre essensielle som kunnskap og estetiske opplevelser kan oppfylles. Ved å gi den kunnskapen og selvsikkerheten som barna trenger for å føle seg trygge i et nytt miljø som museet er, dekkes deres trygghetsbehov slik at deres

²¹¹ Først publisert av H. O'Riain i artikkelen *Old objects in glass cases* (1997)

²¹² Peter Clarke, *Developing Audiences Developing Learning Audience need and The Nature of Learning* Nordisk Museologi, nr.1. (1999) 106

²¹³ Ibid.

²¹⁴ Ibid.

²¹⁵ Herresthal, Intervju ved Bymuseet (14.01 2014)

oppmerksomhet kan fokuseres mot å lære.²¹⁶ Ørmen mener at det likevel er viktig å beholde museet «passe ukjent» fordi elever som føler seg for «hjemme» på museet kan miste nysgjerrigheten og entusiasmen som museet kan bringe fram.²¹⁷ Dette fenomenet med at elevene er for kjente med museet som et negativt element blir beskrevet når NFM og nærmeste barneskole Bygdøy skole, skal samarbeide om en ny læringsstrategi og læring på tvers av institusjoner. Rapporten som ble laget etter dette prosjektet konkluderer med

Elevene fra Bygdøy skole har brukt Norsk Folkemuseum mye både gjennom skolen og i fritida, på etterskoleaktiviteter og i helger, slik at det å besøke museet er ingen «begivenhet» for dem. Derfor var det spesielt hyggelig, fra museumspedagogens perspektiv, at elevene virket som de fikk et nytt syn på museumsbygningene og hva de kunne fortelle.²¹⁸

Vanskeligheten med formidlingen her er at museet er for kjent og dette kan føre til at det blir kjedelig, museumsbesøket skiller seg lite fra skolehverdagen forøvrig,

George E. Hein²¹⁹ og Mary Alexander, som lenge har forsket på hvordan ulike læringssituasjoner i museer påvirker publikum, beskriver at komfort i det fysiske rommet en befinner seg i er et viktig element, men ikke en forutsetning for å lære.²²⁰ De henviser til funn om at elever burde ha tid til å klimatisere seg og bli kjent med miljøet på museet, før de kan fokusere på å lære av en formidler eller lærer.²²¹ Dette betyr altså at en måte som kan utvikle barns positive holdninger til museer mens de vokser opp, er å eksponere dem for museer og gi dem de verktøyene de trenger for å forstå hvordan de skal oppføre seg på ulike typer museer og hvordan de kan bruke museer som kilde til kunnskap. Dette handler også om at barna skal føle at de er velkomne på museene. En studie gjennomført av Robert Coles av afroamerikanske voksne, viste at de som deltok husket at de som barn ikke følte seg komfortable på kunstgallerier. Studien viste at dette hovedsakelig skyldtes at de ikke følte seg velkomne i dette miljøet. Hos flere var en mulig grunn til denne følelsen at de verken på skolen eller på fritiden hadde besøkt kunstgallerier ofte, og at de dermed ikke forsto «kodene» for dette miljøet.²²² Coles stiller spørsmål rundt tanken om at museet er for alle når noen kan føle seg så utilpasse på slike typer institusjoner.²²³

Sjåland ble spurt om hva museet mente var viktigst for barneskoleklasser, om det var å lære hvordan et museum fungerer og hvordan de skulle oppføre seg der eller det rent

²¹⁶ Henriksen og Frøyland, *Hva vet vi om læring i museer*, 29

²¹⁷ Ibid.

²¹⁸ Guri Langholm og Merethe Frøyland (red.) *Museumsbesøk - mer enn en fridag*, ABM-skrift nr. 61. (2010) 52

²¹⁹ Professor i *Museum Studies* ved Lesly Universitetet

²²⁰ George E. Hein og Mary Alexander, *Museums Places of Learning* (Washington DC: American Association of Museums. 1998) 11

²²¹ Ibid

²²² Robert Coles, *Whose Museums?* American Art nr. 6. (1992) 11-16

²²³ Ibid. 6

faglige innholdet. Hun svarte først at «*Jeg synes begge er veldig viktig!*», men når hun var nødt til å velge i prioritert rekkefølge svarte hun «*så synes jeg nok at det er viktigst at elevene lærer seg å bruke museer, for dette er kunnskap som man må læres opp til*». ²²⁴ Det kommer fram av dette svaret at en viktig grunn for å ha formidlingsopplegg, er at elevene skal læres opp til å bruke museet som institusjon. Gjennom å forstå og bli kjent med museene, kan de føle seg trygge på at de kan finne informasjon her. Sjøland presiserer at spesifikk kunnskap om museets tema også er en viktig og essensiell del av formidlingen til skoler, fordi de lager opplegg som ligger tett inntil læreplanen, men at basiskunnskapen er hva et museum er og hvordan bruke dem, slik at elevene i fremtiden kan bruke museene som kilde.

Vi blir veldig glad om elevene har fått ny kunnskap i løpet av besøket hos oss, men det aller, aller viktigste er om vi har klart at elevene sitter igjen med en god følelse etter å ha besøkt oss, og at det å besøke Norsk Folkemuseum eller andre museer er noe de tar med seg inn i sitt voksne liv. ²²⁵

Den gode følelsen og erfaringen fra museet skal gjøre elevene til fremtidens museumsbrukere

3.3.2 Integrering og kulturelt mangfold i museer

Det er ment at museer har en unik mulighet til å påvirke oppfatninger om kultur og mangfold. ²²⁶ I stortingsmeldingen *Framtidas museum* (2009), blir formidling i museer fremhevet som viktig ikke bare for å øke kunnskap om spesialfeltet som museene berører, men også som sentralt i å bidra «*både i et demokratiperspektiv og i et allment kulturperspektiv*». ²²⁷ God formidling skal kunne endre «*våre holdninger, fordommer og perspektiver*», og samtidig gi «*innsikt og forståelse og gi kunnskap og opplevelse*», ²²⁸ ifølge denne meldingen. I utredningen *Museum: Mangfold, minne, møtested* (1996) står det at museet skal være en *dialoginstitusjon*, et ord som imidlertid ikke får en klar definisjon eller betydning. ²²⁹ Her presiserer de også flere ganger museets rolle for å skape toleranse og å være en viktig del av en holdningsskapning blant folk flest. Fra dette tolker jeg ordet dialoginstitusjon til å bety at museet skal være et sted som oppmuntrer til dialog mellom mennesker og et medium som tar opp tematikk og fremhever debatt, og dermed stiller seg selv som arena for diskusjon mellom mennesker. Disse samtalene og diskusjonene har hovedfokus på å lære toleranse og forståelse.

Dette er ønsket fra politikernes side om hva museer potensielt skal ha muligheten til å bidra med, men det er samtidig et mål som er satt for hva politikerne vil at museene skal strekke seg mot i deres formidlingsarbeid. Når en ser på stortingsmeldingen legger man

²²⁴ Siv Garles Sjøland, Oppfølgingsintervju besvart via e-post (28.01.2014)

²²⁵ Ibid.

²²⁶ Kulturdepartementet. *Kulturpolitikken*. Prop. 1 S (2013)

²²⁷ Kulturdepartementet. *Framtidas museum*. St.meld. nr. 49 (2009)

²²⁸ Ibid.

²²⁹ NOU 1996:7. 3

merke til at de ønskede kvalitetene som blir presisert ikke er bygget på fakta eller ren forståelse av en tematikk, men heller verdier og vaner. Dette kan knyttes til den nyere tanken om læring som Falk og hans kollegaer har forsket på, samtidig som det kan ses som et tegn på tanken om økt *literacy*.²³⁰ Knud Illeris²³¹ påpeker at hoveddelen av det som læres i dag sjeldent bunner ut i kunnskap og ferdigheter, men heller i holdninger, forståelse, innsikt og kulturtilegnelse. Det man kan kalle kvaliteter som er knyttet til personlig vekst gjennom selvstendighet, selvtillit, ansvarlighet, samarbeid og fleksibilitet, noe som Illeris betegner som moderne kompetansebegreper.²³² Det er ment at kulturopplevelser kan bidra til denne typen kompetanse «*Gode kulturopplevelser gir livskvalitet, inspirasjon, refleksjon og skaper samhørighet*».²³³

Forskning viser at det typiske museumspublikumet er av vestlig opprinnelse, fra middelklassen eller øvre middelklasse i samfunnet og er godt utdannet.²³⁴ Barna fra denne samfunnsgruppen er også de som oftest oppsøker og blir tilbudt kulturopplevelser av sine foresatte. «*Flere undersøkelser viser at barn og unge fra familier med lav inntekt deltar noe mindre i organiserte fritidsaktiviteter enn andre barn*».²³⁵ Dette betyr at de som besøker museer ofte har samme demografiske bakgrunn som de som jobber som kuratorer eller som er ansvarlige for formidlingen på de fleste museer.²³⁶ Hooper-Greenhill har i sin forskning sett at det spesielt er en tendens til at besøksgruppen i kunstmuseer er enda mer homogen med de ansvarlige for kunstmuseene. Dette er sammenlignet med for eksempel historiske og tekniske museer, men også i disse typene museer er det en sterk overlapp mellom de som jobber i sentrale posisjoner og den delen av befolkningen som besøker museene jevnlig, og som altså kjennetegnes som det typiske museumspublikumet.²³⁷

Richard Sandell²³⁸ argumenterer i sin forskning for museet som kilde til inkludering og samhold uansett kjønn, seksuell orientering og kulturell bakgrunn. Sandell er spesielt interessert i å se utviklingen, de siste årene, med å bringe historier fra minoriteter i et samfunn inn i museet. Han ønsker å fremheve minoritetsgrupper i museet gjennom utstillinger, og med å få grupper som er underrepresentert i besøkstallene inn i museene

²³⁰ Henriksen og Frøyland, *Hva vet vi om læring i museer*, 8

²³¹ Tidligere professor ved utdanningsvitenskapelig institutt ved Universitetet i Roskilde

²³² Illeris, *Læring*, 294

²³³ Kulturdepartementet, *Kulturpolitikken*. Prop. 1 S (2013)

²³⁴ Hooper-Greenhill, *Museum and Gallery Education*, 135

²³⁵ Kulturdepartementet *Kultur, inkludering og deltaking*. St.meld. 10. (2011). 27

²³⁶ Hooper-Greenhill *Museum and Gallery Education* 135

²³⁷ Ibid.

²³⁸ Professor i *Museum Studies* ved Universitetet i Leicester

fysisk.²³⁹ Sandell påpeker at det økte fokuset på inkludering ved museet, kan ha bidratt til et større fokus på å tilpasse formidlingen ved museene til ulike målgrupper og til å ta mer hensyn til publikums ulike behov innen læring. Helt siden begynnelsen av 80-tallet har det vært en rekke målrettede strategier og målsettinger fra politiske hold for å gjøre kulturinstitusjoner mer inkluderende og appellerende til alle i samfunnet.

*Regjeringen har som mål å utjevne økonomiske og sosiale forskjeller og ønsker å skape et inkluderende samfunn som omfatter alle. Deltakelse i kulturaktiviteter er en måte å høre til i samfunnet på. I et moderne samfunn er personlig og sosial identitet sterkt knyttet til deltakelse i kulturaktiviteter.*²⁴⁰

En viktig del av kulturpolitikken i Norge er altså at kulturtilbud, deriblant museer, skal rette seg mot og være tilpasset til alle grupper i samfunnet. «*Museene skal nå publikum med kunnskap og opplevelse og være tilgjengelig for alle*».²⁴¹ Deriblant den økende andelen av personer med innvandrerbakgrunn. I den forbindelse ble det gjennomført en undersøkelse om kulturdeltagelse for personer med innvandrerbakgrunn i Norge. Konklusjonen var at «*personer med innvandrerbakgrunn fra Asia, Afrika, Latin-Amerika og Europa utenfor EØS deltar mindre i deler av kulturlivet enn befolkningen generelt*».²⁴² Undersøkelsen påpekte at tendensen til å delta mindre i kulturaktiviteter også gjaldt barn med førstegenerasjons innvandrerforeldre. «*Undersøkelsene peker i samme retning når det gjelder barn med innvandrerbakgrunn*».²⁴³ Det påpekes i undersøkelsen at de lave deltagelsestallene fra disse gruppene er negativt for barnas integrering i det norske samfunnet. Det er også et problem for deres sosial, kreative og personlige utvikling.

*Det er med andre ord fremdeles mange som ikke har et forhold til viktige arenaer for læring, kreativitet, opplevelser, samvær og identitetsskaping. Det er særlig alvorlig når barn og unge faller utenfor de fritidstilbudene og fellesskapsarenaene som kulturlivet tilbyr.*²⁴⁴

Enkelte elever, med innvandrerbakgrunn, følte at det ikke var riktig å snakke om museumsbesøk de hadde hatt med skolen til sine foreldre i frykt for at foreldrene skulle føle seg utenfor eller lite kunnskapsrike «*Det jeg så på museer med klassen kunne jeg ikke snakke om hjemme fordi de [foreldrene] ikke ville forstå det. Det var fremmed for dem*».²⁴⁵ Det har blitt registrert tilfeller der elever med innvandrerbakgrunn har blitt nektet å dra på historiske museer, som Holocaust-senteret, hovedsakelig fordi deres foreldre har en redsel for at

²³⁹ Richard Sandell, *Museums as Agents of Social Inclusion*. I *Museum Studies An anthology of contexts* (red.) Bettina Messias Carbonell 2. utgave (Wiley-Blackwell, Malden: 2004) 563

²⁴⁰ Kulturdepartementet *Kulturens betydning for inkludering og utjevning av forskjeller* Prop. 1 S (2013)

²⁴¹ Kulturdepartementet *Framtidas museum* St.meld. nr. 49 (2009)

²⁴² Kulturdepartementet *Kultur, inkludering og deltaking*. St.meld. 10. (2011). 27

²⁴³ Ibid.

²⁴⁴ Kulturdepartementet *Kulturens betydning for inkludering og utjevning av forskjeller* Prop. 1 S (2013–2014)

²⁴⁵ Erik Dalen m.fl. *Innvandrerens bruka av museer – En undersøkelse*. Undersøkelse utarbeidet av Synovate, Norsk Folkemuseum og Oslo Museum (08. 2011) 3

historien som formidles blir for ensidig fremstilt. En tendens som vitner om lite kunnskap hos foreldrene om museets virke, budskap og formidling.²⁴⁶

Vi vet at barn mellom 9-15 år er de i befolkningen som går mest på museer.²⁴⁷ Av de 2 millioner menneskene som så et teater, en revy, en opera eller annen scenekunst det siste året, var 429 000 av disse i regi av skoler i skoletiden og for aldersgruppen 5 til 18 år.²⁴⁸ Dette viser at barn i høy grad bruker kulturinstitusjoner, og at denne høye deltagelsen ofte skyldes at de får tilgang til kultur i skoletiden. For de elevene som sjelden eller aldri besøker kulturinstitusjoner i sin fritid, så er skolens bruk muligens det første og, i enkelte tilfeller, det eneste inntrykket de får av læring gjennom kulturinstitusjoner. En undersøkelse utført i Oslo viste at alle i undersøkelsen som hadde innvandrerbakgrunn, men var født i Norge, hadde vært på et museum, men for de fleste var dette kun som en del av deres skolegang.²⁴⁹

Vi lever i en multikulturell verden og Norge er et multikulturelt land i dag. Det å ta hensyn til, forstå og lære om de mange ulike kulturene, i tillegg til fokuset på å lære om den norske kulturen, er en viktig del av den norske skoles oppgaver. Dette reflekteres både i Læreplanmålene for grunnskolen «*diskutere samfunnsfaglege tema med respekt for andre sitt syn*»,²⁵⁰ og i Opplæringsloven § 1-1 «*Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for den einskilde si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte*».²⁵¹ Museer kan være viktige i forståelsen og toleransen av ulike kulturelle grupper, men kan også gi et viktig bidrag til å forstå og få kunnskap om sin egen kulturelle bakgrunn, både hvis dette er som del av en minoritetskultur eller som del av majoriteten i Norge. Gjennom museenes samlinger har elevene muligheten til å se et stort spenn av gjenstander fra ulike kulturer, og det er museets oppgave å gi et nyansert bilde tilknyttet disse gjenstandene og deres historie.²⁵² Dette kan potensielt åpne elevenes perspektiv på verden og det multikulturelle samfunnet vi lever i.²⁵³ Undervisningen på museet kan sette fokus på å forhindre fordommer som ofte bunner i uvitenhet, vranglære eller usikkerhet blant elevene.²⁵⁴ Økt forståelse kan forhindre stereotyper og en distansering fra andre kulturer.²⁵⁵

²⁴⁶ Dalen, *Innvandrerens bruka av museer*, 3

²⁴⁷ Jensen (red.) *Kulturstatistikk 2012*, 90

²⁴⁸ Ibid. 58

²⁴⁹ Dalen, *Innvandrerens bruk av museer*, 3

²⁵⁰ Undervisningsdirektoratet, *Læreplan 5-7 trinn, Læreplan i samfunnsfag – kompetansemål* (2006)

²⁵¹ Opplæringsloven § 1-1. 1998

²⁵² Joseph H. Suina, *Museum multicultural education for young learners*. I *The Educational Role of the Museum*, (red.) Eilean Hooper-Greenhill (London: Routledge. 1994) 264

²⁵³ Hooper-Greenhill *Museum and Gallery Education*. 143

²⁵⁴ Ibid. 144

²⁵⁵ Suina, *Museum multicultural education for young learners*, 263

Flere forskere mener at det er viktig å bruke formidlere med ulike kulturelle bakgrunner, også ikke-europeiske, for å gi ulike perspektiver på de kulturene som berøres.²⁵⁶ Museumsbesøk er en mulighet for skolen til å oppfordre til positive verdier som en del av den multikulturelle undervisningen. De fleste lærere kjenner det ansvaret de har til å forberede eleven til å leve i det multikulturelle samfunnet. Joseph H. Suina skriver at multikulturell undervisning først og fremst er en prosess der individer lærer å forstå, evaluere og oppføre seg i forhold til kulturelle systemer som er ulik sin egen.²⁵⁷ Suina mener at multikulturell undervisning må ta hensyn til de kreftene som finnes lokalt, nasjonalt og globalt, og må kjenne til den påvirkningskraften som finnes utenfor skolen.²⁵⁸

Museumsbesøk kan potensielt bidra til økt forståelse for de ulike kulturelle bakgrunnene som finnes i klassen som kommer til museet. Hesjedal påpeker at elever med ulike kulturelle bakgrunner kan være spennende elementer i formidlingsopplegget og gi andre perspektiver på tematikk, som for eksempel temaet avstraffelse.

*(...) interessant i de klassene der det er mer flerkulturelle elever, der man da får sånne historier som "ja i det landet jeg kommer ifra der var det vanlig å slå", så man får historier av de som har opplevd ting på egenhånd eller nære slektninger.*²⁵⁹

Når eleven deler slike historier kan det skape en utveksling av forståelse både fra elev til elev, og fra eleven til formidleren. Da kan det skapes det Dysthe kaller gjensidig meningsutveksling i dialogen der begge parter, i teorien, får utbytte av samtalen.²⁶⁰

3.3.3 Ønsket om en aktiv læringsopplevelse

De få elevene som viste direkte misnøye, under min observasjon av formidlingsoppleggene på museene, var de som under opplegget hadde meget begrensede aktiviteter, med mye lytting. Dette kan betegnes som formidlingsopplegg med stor grad av passiv læring. Et viktig element i psykologisk utviklingsteori, som Peggy Cole²⁶¹ bruker, er at interaksjon og forståelse gjennom å oppleve er den mest kraftfulle måten å lære på. Interaksjon er i denne sammenhengen det motsatte av passivitet. «*We do not simply bring experiences to the world, nor do we perceive what is there in pure form. We impose our experiences on the world, be it an object or another person*».²⁶² Museumspedagogen Graeme K. Talboys²⁶³ viser til at

²⁵⁶ Hooper-Greenhill, *Museum and Gallery Education*, 145

²⁵⁷ Suina, *Museum multicultural education for young learners*, 264

²⁵⁸ Ibid.

²⁵⁹ Hesjedal, Intervju ved Oslo Skolemuseum, (25.11 2013)

²⁶⁰ Dysthe, Bernhardt og Esbjørn, *Dialogbasert undervisning*, 33-34

²⁶¹ Leder for Fieldston Lower School i New York

²⁶² Nina Jensen, *Children, teenagers and adults in museums*. I *The Educational Role of the Museum*, (red.) Eileen Hooper-Greenhill (London: Routledge. 1994) 269

²⁶³ Utdannet lærer ved St. Peter's College of Education, og bruker sin egen erfaring i yrket som museumspedagog til å gi tips til lærere og formidlere om teknikker rundt formidling i museer.

menesker i gjennomsnitt husker og kan forklare stoffet på en måte som viser at de har forstått innholdet i 10 prosent av det en leser, 20 prosent av det en hører og 30 prosent av det en ser. Dette er alle passive læringsopplevelser, og alle disse aktivitetene er det mulig å gjøre i et museum ved å lære gjennom lesing, lytting og observasjon. Studier viser også at mennesker i gjennomsnitt husket og forsto 70 prosent av det en selv snakket om og 90 prosent av det en både snakket om og gjorde selv.²⁶⁴ Dette viser tydelig viktigheten av aktivitet i læringsprosessen for alle mennesker.

Psykologen og pedagogen John Dewey (1859-1952) har fått æren for å ha dannet grunnstammen av tanker og ideer til det vi kaller den konstruktivistiske læringsteorien.²⁶⁵ Etter reformpedagogikken på 1970-tallet har dette læringssystemet blitt det ledende i nesten alle læringssituasjoner, også i museumsformidling i de fleste av dagens museer. Forenklet går den konstruktivistiske læringsteorien ut på at elevene skal opparbeide seg kunnskap gjennom en aktiv prosess, som konstant skal utfordre og bygge opp deres tanker om kunnskap, holdninger og identitet.²⁶⁶ Et av favorittuttrykkene blant museer i dag er *learning by doing* som refererer til de besøkendes kunnskapsoppnåelse gjennom å gjøre noe aktivt. Dette er en forenkling av uttrykket «*learn to do by knowing and to know by doing*»,²⁶⁷ som er tatt fra Deweys læringsteori. Uttrykket viser til en tanke om at de besøkende skal oppnå kunnskap gjennom å lære via aktiv deltagelse.

Selv om det har vært mer fokus på aktiv læring også i klasserommet de siste årene er det fortsatt slik at når elevene kommer fra klasserommet til museet så går de fra et i hovedsak passivt læringsmiljø til et potensielt aktivt læringsmiljø.²⁶⁸ Hein skriver at bruken av den konstruktivistiske måten å lære på er lettere under et museumsbesøk enn i skolehverdagen, der resultater må settes mer i fokus.²⁶⁹ Derfor mener han at museet kan gjøre at læring for barna blir definert som å skape meningsfulle opplevelser, mer enn å ha et klart satt mål for læringsutfallet på forhånd. Dette er viktig for aktiv læring.²⁷⁰ Hvis museet kun representerer et passivt læringsmiljø kan mye av gleden og spenningen for elevene av å lære på museet muligens forsvinne.

Talboys påpeker at skiftet i arbeidsmetode og miljø, mellom skolen og museet, kan gjøre at elever som ikke fungerer like bra i et klasseromsmiljø, kan trives bedre i en

²⁶⁴ Talboys, *Using Museums as an Educational Resource*, 21

²⁶⁵ Hein, *John Dewey and Museum Education* 413, 418

²⁶⁶ Hein, *Museum Education*, 346

²⁶⁷ Shaffer, *Never Too Young to Connect to History*, 34-35

²⁶⁸ Talboys, *Using Museums as an Educational Resource*, 23

²⁶⁹ Hein, *Museum Education*, 347

²⁷⁰ Ibid. 348

læringssituasjon på et museum. Svakere elever i en klassesituasjon kan få muligheten under et museumsbesøk til å vise seg selv, medelever og læreren andre ferdigheter som han eller hun mestrer, og som er vanskeligere å vise i klasserommet.²⁷¹ Under gruppeintervjuer av barneskolelærere i Birmingham Museum and Art Gallery ble lærerne oppfordret til å fortelle og utdype sine opplevelser ved bruk av museer i skoletiden. En lærer ved en barneskole fortalte at museumsbesøk var en god måte å få elever som ikke var «*academically bright*» til å skinne.²⁷² Denne læreren forteller blant annet om en gutt som virket så kunnskapsrik og engasjert at de museumsansatte kommenterte til læreren «*He`s bright, isn`t he*». Dette var en gutt som tidligere aldri hadde blitt beskrevet som spesiell smart, men når han nå på museet kunne respondere muntlig, forklare selv og stille spørsmål ut fra sine opplevelser og omgivelser kunne han bedre vise sine evner.²⁷³

«(...) *et individ forstår et begrep, en ferdighet, en teori, et kunnskapsområde i den grad at han eller hun kan overføre det på en hensiktsmessig måte til en ny situasjon*».²⁷⁴ Det er slik psykolog Howard Gardner beskriver et godt og meningsfullt læringsutbytte. Han mener at når en lærer og bygger opp en ferdighet, er det de miljøene og hendelsene en opplever som enten stenger for personens læringspotensial eller gir mulighet til å utvikle ferdigheter. Gardner påpeker derfor at det er essensielt at barn utsettes for mange ulike miljøer og opplevelser slik at deres læringspotensial kan få muligheten til å utvikle seg. Dette kan forklare hvorfor noen barn som ikke fungerer like godt i en klasseromssituasjon, yter mer og får mer utbytte ved å bytte miljø og teknikk for læring.²⁷⁵ Museet kan være en arena for elevene til å teste ut nye ferdigheter og hvilke læringsteknikker de har best utbytte av.²⁷⁶ Dette forutsetter at elevene trives på museet og blir vist hvordan museet kan fungere som en læringsarena for dem.

En elevgruppe som kan ha spesielt god nytte av museenes formidlingsopplegg er elever fra skoler som er tilpasset barn med store lærevansker og spesielle læringsbehov. Lærere fra skoler av denne typen har ofte et ønske om å bruke museer i sin undervisning og mange mener at museer kunne vært en arena for deres elever til å lære og utvikle både sin sosiale og mentale kapasitet.²⁷⁷ En lærer fra en spesialtilpasset skole for elever med autisme i

²⁷¹ Talboys, *Using Museums as an Educational Resource*, 23

²⁷² Hooper-Greenhill, *Museums and Education*, 92

²⁷³ Ibid.

²⁷⁴ Howard Gardner, *The Disciplined Mind- what all students should understand*, (New York: Simon & Schuster. 1999) 119. Oversatt av Frøyland og Langholm i *Vellykket samarbeid mellom skole og museum*. 76

²⁷⁵ Frøyland, *Multiple erfaringer i multiple settinger*, 64

²⁷⁶ Falk, Dierking og Adams, *Living in a Learning Society*, 336

²⁷⁷ Hooper-Greenhill, *Museums and Education*, 91

Birmingham uttalte at «*Our sort of children need hands-on activities*».²⁷⁸ Hun forklarte at hennes elever virkelig likte å gå på ulike museer. Hun så tydelig at når elevene fikk se og holde historiske gjenstander i hendene, hjalp dette dem med å knytte fakta til gjenstandene og de husket det de hadde lært bedre. Samtidig som elevenes glede av opplevelsen hjalp på deres motivasjon til å lære om ny tematikk innenfor faget.²⁷⁹ Museet kan være en ny arena hvor barn med lærevansker og/eller språkvansker kan ha godt utbytte av. Elever med slike vansker kan ofte oppfatte museet som et mindre formelt læringsmiljø der de tør å teste ut nye måter å kommunisere på, og føle at det ikke er like mye fokus på deres problem slik at det er lettere å lære på den måten de ønsker og som er bedre tilpasset deres evner.²⁸⁰

Det er viktig at barna lærer hvordan de skal bruke museet, men som vi har sett er det nesten viktigere at barna får en positiv erfaring og følelse fra å være på museet. Da vil museumserfaringene gi positive minner, og det er mer sannsynlig at de vil bruke museet også i sin fritid. Samtidig er det viktig og ikke bare tenke på fremtiden når det gjelder barns erfaringer med museer. Det har de siste tjue til tretti årene blitt mer legitimt at barn er en viktig del av museumspublikumet på lik linje med voksne. Det har «*blitt mer og mer legitimt at barn er en bruker av museet*»²⁸¹ hevder Hesjedal. Hun argumenterer for at det er viktig å se barn som målgruppe også i nåtid. «*Jeg synes det er viktig at de (elevene) er viktige, ikke bare fordi de er fremtidens brukere, ikke bare for å investere i fremtiden, (...) de er nåtidens brukere, det er like viktig for barn som for voksne å kjenne sin historie*».²⁸² Hesjedal uttrykker altså at barn på lik linje med voksne kan ha glede av den historiekunnskapen som museet gir. Med en aldersgruppe som lever mer i nuet enn de fleste voksne klarer, er det essensielt med museumsopplevelser som skaper positive opplevelser, vekker interesser og som har god effekt for barna i det øyeblikket de oppleves.

Hooper-Greenhill skriver at de fleste museumsunderviserne ikke ønsker å reprodusere en tradisjonell klasseroms-atmosfære for elevene som kommer til museet, og ønsker at museet skal være en annen type erfaring enn den elevene får fra skolen. Museumsopplevelsen skal representere en førstehåndserfaring med både samlingen og lokalene der samlingen blir stilt ut, og dette er noe unikt som kun museer kan tilby elevene.²⁸³ Alan S. Marcus, Jeremy D. Stoddara og Walter W. Woodward beskriver at museer kan skape potensialet for skoler for en

²⁷⁸ Hooper-Greenhill, *Museums and Education*, 92

²⁷⁹ Ibid. 91-92

²⁸⁰ Talboys, *Using Museums as an Educational Resource*, 25

²⁸¹ Hesjedal, Intervju ved Oslo Skolemuseum, (25.11 2013)

²⁸² Ibid.

²⁸³ Hooper-Greenhill, *Museum and Gallery Education*, 5

mer *autentisk undervisning*.²⁸⁴ Autentisk undervisning er en undervisningstype som skiller seg fra den tradisjonelle klasseromsundervisningen, men som allikevel knytter seg til det eleven har lært i klasseromssituasjonen. De siste tre ti årene har man sett en bevegelse, spesielt innenfor historie- og samfunnsfag, der målet med fagene ikke er å pugge, men å utvikle elevenes nysgjerrighet, deres evner til å stille spørsmål og til å håndtere og bearbeide fakta. Marcus, Stoddard og Woodward viser til at museer kan være et bra sted for *autentisk undervisning*, spesielt tilknyttet historie- og samfunnsfag.²⁸⁵ Fordi museer er rike på visuell og fysisk stimulans kan de bidra med en god illustrasjon av fortiden og kan samtidig trekke linjer til samtiden. De kan også ha en geografisk link til historiske hendelser, denne linken kan hjelpe elevene til å se den større konteksten av den gitte hendelsen og gjøre denne mer håndfast og konkret for elevene. De tre forskerne henviser til at i dagens samfunn, som er en så visuell og mediestyrt verden, har museer en viktig rolle i å «*teaching skills in visual and critical literacy that can be applied in and out of the museum*».²⁸⁶

3.3.4 Det skal være gøy for barn å være på museer

Skole er ikke fritid. Dette vet barna som går på skolen godt. De vet også at nesten uansett hvilke aktiviteter som gjennomføres i en skolehverdag, har forbindelse med noe de skal lære og forhåpentligvis huske i etterkant. Selvsagt er det noen skoletimer og opplevelser i en skolehverdag som er morsommere enn andre. Museumsbesøk kan, hvis de er gjort på en god måte, være en av de morsomme skoledagene i en elevs hverdag.

I en tidligere nevnt britisk undersøkelse, publisert av Hooper-Greenhill, der 56 810 elever mellom 4- 18 år ble spurt om sine museumsopplevelser, ga de yngste elevene i undersøkelsen, de mellom 4 til 11 år, uttrykk for at de var veldig entusiastiske ovenfor museumsbesøket. Deres erfaringer og forventninger av besøk på museum var meget god. Av elevene i denne aldersgruppen svarte 93 prosent at de likte det museumsbesøket de hadde hatt, 80 prosent beskrev museer som et spennende sted og 90 prosent lærte noe nytt som de mente var interessant under besøket.²⁸⁷ Undersøkelsen viste at elever mellom 7 til 11 år var den aldersgruppen som mente at besøket var aller mest interessant og som fikk mest ut av besøket. De gledet seg til å dra på museer og syntes det var mest morsomt å være på museet. Det var også denne aldersgruppen som mente de fikk mest lyst til å lære mer om den tematikken som ble berørt under besøket på museet, og som mente at museumsbesøk hjelper

²⁸⁴ Alan S. Marcus, Jeremy D. Stoddard og Walter W. Woodward, *Teaching History with Museums - Strategies for K-12 Social Studies* (New York: Routledge. 2012) 23

²⁸⁵ Ibid.

²⁸⁶ Ibid. 24

²⁸⁷ Hooper-Greenhill, *Museums and Education*, 112

dem mest til å forstå og videreutvikle seg med det arbeidet de gjør i klasserommet.²⁸⁸ 86 prosent mente at besøket på museet kunne hjelpe dem med skolearbeidet og lekser i fremtiden.²⁸⁹ Denne høye troen på at museet er relevant for videre arbeid på skolen og i leksearbeidet blant elevene, kom som en overraskelse på forskeren. Dette kan ses som et bevis på museenes positive effekt på motivasjonen til å jobbe videre med stoffet og lære mer etter besøket, samt at inspirasjon etter museumsbesøket kan vare i lengre tid.²⁹⁰ Også blant de eldre elevene, i aldersgruppen 11 til 18 år, var det tydelig entusiasme for museumsbesøk. Mellom 58-68 prosent av disse elevene mente at museumsbesøk har hjulpet og inspirert dem med deres skolearbeid og lekser, og hele 82-86 prosent i denne aldersgruppen har likt å lære på museet fordi det er en annen måte å lære på enn de gjør på skolen.²⁹¹ Tre fjerdedeler følte at de forlot museet med en bedre forståelse av temaet, og halvparten forlot museet med en økt interesse for temaet. Over halvparten trodde de ville komme tilbake til museet i fremtiden.²⁹²

Under mine observasjoner ved museene kunne jeg klart observere at en stor majoritet av elevene likte det opplegget de var med på. Elevene viste dette både ved på ulike måter å glede seg over oppleggets aktiviteter og ved direkte å fortelle meg eller andre at dette var gøy, spennende og interessant. Fordi min forskning ikke inneholder intervjuer med elevene, kan jeg ikke vite hva barna legger i disse uttalelsene, men deres glede over oppleggene var tydelig. Rudshagen understreker i sitt intervju *«jeg kan telle på en hånd de barna som har vært her igjennom årene og som har gitt uttrykk for, helt åpent og ærlig uten å prøve å tøffe seg, at de ikke har likt opplegget»*.²⁹³ Spenningen av å være på et nytt sted og forventningen til at de skulle gjøre noe eller se noe nytt, var tydelig noe positivt de gledet seg til og var spente over å oppleve. Herresthal referer til denne forventningen som noe positivt som må brukes til formidlerens fordel *«Jeg må jo si at jeg synes det er fantastisk å få barn på besøk, fordi de har en sånn naturlig forventning til et besøk»*.²⁹⁴ Denne positive opplevelsen og spenningen rundt museet er viktig å spille på for formidleren, for å opprettholde tanken om at museer er et sted der det foregår spennende aktiviteter. Hun mener at når hun ser at barna trives på museet har hun lykket med besøket *«det jeg synes er vellykket er når jeg ser at jeg kan skape glede og forventning og at barna har det litt morsomt. Får jeg til det så da har jeg lykket på en måte»*.²⁹⁵

²⁸⁸ Hooper-Greenhill, *Museums and Education*, 113

²⁸⁹ Ibid.

²⁹⁰ Ibid.

²⁹¹ Ibid. 114-115

²⁹² Ibid. 115

²⁹³ Rudshagen, Intervju ved Oslo Skolemuseum (25.11 2013)

²⁹⁴ Herresthal, Intervju ved Bymuseet (14.01 2014)

²⁹⁵ Ibid.

I intervjuet med lærere gjennomført i forbindelse med den landsdekkende undersøkelsen i Storbritannia, fortalte flere av lærerne at museumsbesøk var «*a joy for children*», og spesielt hvis dette ikke var en del av barns hverdag utenfor skolen.²⁹⁶ Hvorfor er barnas glede så viktige aspekt av lærerens tanker om museumsbruk? Dette kan muligens være fordi læreren ønsker å oppnå en positivitet til å motta ny informasjon og kunnskap. Museer kan hjelpe med å lage en plattform av basiskunnskap og forståelse for en tematikk som læreren etter besøket kan bygge videre på.²⁹⁷

3.4 Kommer museer til å bli lekeplasser og klasserom?

Det er ikke alle som mener at museenes økte fokus på barn og unge bare er en positiv utvikling. Sosiologen Tiffany Jenkins skrev et innlegg om at museer begynner å utvikle seg mer til lekeplasser der foreldre og andre som har ansvaret for barn i lengre eller kortere perioder, kan la barna løpe rundt. Hvis barna lærer noe så kommer dette som en bonus.²⁹⁸ Jenkins mener at det er altfor mye fokus på barna og at for mye i museene i dag skjer på barnas premisser, «*Today, museums are not just child friendly; they are child centred, organised around every perceived need of the little ones*».²⁹⁹

Jenkins avslutter imidlertid sitt innlegg med et poeng som også jeg stiller meg bak med bakgrunn i mine observasjoner. Hun mener at aktiviteter som er satt opp kun for at barna skal ha noe å gjøre, og som i liten eller ingen grad er tilknyttet til museets utstilling eller tema, er totalt bortkastet og en dårlig utviklingstrend i museumsverdenen. Hennes eksempel på en slik praksis er at The Pitt Rivers Museum i Oxford i England, som er et museum med en av de mest spennende materielle samlinger i verden, oppfordrer barna til å finne Mikke Mus figurer gjemt i museets samling, «*Find Mickey*».³⁰⁰ Barna skal finne små trefigurer som ikke har noe å gjøre med den fantastiske antropologiske samlingen museet tilbyr. Selv om denne leken kan være morsom for barna så er jeg enig med Jenkins uttalelse om at «*if children aren't old enough to be interested in the objects or the art on show you have to ask: why are they there?*».³⁰¹ Dewey understreker en at en læringsopplevelse ikke bare bør være «hands-on», men også «minds-on».³⁰² Aktiviteter uten tanker gir altså ikke like mye læringsutbytte selv om de er aktiviserende. Det er ikke slik at bare en aktivitet finner sted i et museum så blir det en innholdsrik aktivitet. Jeg mener likevel at det er viktig å ikke falle helt

²⁹⁶ Hooper-Greenhill, *Museums and Education* 98

²⁹⁷ Ibid. 111

²⁹⁸ Tiffany Jenkins, *Stop children taking over our museums and galleries*

<http://www.ideastap.com/IdeasMag/all-articles/tiffany-jenkins-kids-museums-battle-of-ideas> (26.09 2014)

²⁹⁹ Ibid.

³⁰⁰ Ibid.

³⁰¹ Ibid.

³⁰² Hein, *Learning in the Museum*, 2

tilbake til det autoritære museet. Forskning viser at hvis barn får utfolde seg, føle seg komfortable og få en følelse av at de er kompetente i museumssituasjonen så er muligheten for læring betydelig styrket.³⁰³ Både respekt og interesse for museer er en viktig del av det barn kan lære av et besøk på museum.

Enkelte museer har tatt hensyn til at skoleelever krever mer og kan være et forstyrrende element for de andre besøkende. Da Heard Museum i Phoenix pusset opp museet for mer enn 16 million dollar, var en av forbedringene i ombyggingen en ny undervisningspaviljong. Begrunnelsen for dette var å skjerme de andre besøkende fra de rundt 25 000 skoleelevene som besøker museet årlig. Direktør Martin Sullivan forklarer at «*Adult visitors complained about the galleries being jammed with school groups. They found them noisy and distracting (...) It's better for everyone*».³⁰⁴ Områder på museer som kun er tilgjengelig for skoleklasser har blitt mer vanlig på moderne museer. Om dette er for å tilpasse museene bedre til skoleklasser eller om det er for å hindre at museet blir et klasserom og lekeplassen for klassen som besøker museet er vanskelig å besvare. Det er mulig at ved å fjerne elevene fra museets «normale» område, gjøre dette at deres opplevelser blir mindre knyttet til museet og utstillingen og mer som å besøke et annet klasserom. Sjansen for gjentakelser av besøket på fritiden vil muligens være mindre.

Vi har sett at det er flere grunner til hvorfor museet ønsker å bringe elevene inn på museet, og at noen av de samme tankene om hvorfor de ønsker å bruke museet som læringsarena blir delt av skolen. For at elever skal komme til museene i skoletiden og oppleve det museet ønsker å tilby dem må skolen velge å dra dit. Som vi skal se i neste kapittel er samarbeidet mellom skolen og museene en viktig del av elevens opplevelse av museumsbesøket, og hvilket utbytte elever får av museumsbesøket er tett knyttet til om det er kommunikasjon mellom institusjonene.

³⁰³ Anita Rui Olds, *Sending them home alive*. I *The Educational Role of the Museum*, (red.) Eilean Hooper-Greenhill (London: Routledge. 1994). 77

³⁰⁴ Lila Wallace-Reader's Digest Fund *Service to People: Challenges and Rewards*. - *How museums can become more visitor-centered*, (2000) 60

4 Samarbeid mellom skole og museum

Dette kapittelet tar for seg samarbeidet mellom skoler og museer, og hvordan dette samarbeidet påvirker museet som læringsarena for elevene. Kapittelet springer ut fra mine observasjoner og intervjuer på de fire nevnte museene og andre forskningsprosjekter som omhandler grunnlaget, muligheten og utfordringen med samarbeid mellom skole og museum. Hva er holdningen til samarbeid? Hva hindrer og hva fremmer videre samarbeid om å gjøre museet til en læringsarena?

Skolehverdagen er hektisk. Lærere har et stort ansvarsområde. Personlig oppfølging skal gjennomføres, elevsamtaler og foreldremøter skal holdes og læreplanen skal følges. Offentlige skoler har gjerne stramme budsjetter, og må ha gode grunner for å gjennomføre aktiviteter som kan koste penger. Selv om formidlingsoppleggene fra museenes side ofte er gratis,³⁰⁵ koster det penger for skolen med blant annet transport. Det er ofte slik at skolen ikke har økonomi som tillater de ulike klassetrinnene å bruke museer til undervisning flere ganger i året.³⁰⁶ Lærere føler ofte selv at de har nok med å følge med på den skiftende trenden innenfor læring, og de endringer som kommer i læreplanen av faguttrykk og faginnhold.³⁰⁷ De kan føle at de har for lite tid og ressurser til å gjøre alt de ønsker å gjøre av aktiviteter med sin klasse.³⁰⁸ Det er i tillegg en sikkerhetsrisiko å ta med seg mange elever ut av skoleområdet, en risiko læreren har ansvaret for. Det er ikke alle lærere som føler at de har like god kontroll verken over situasjonen eller sin klasse når de er utenfor skoleområdet.³⁰⁹

Til tross for disse hindringene har vi sett at skoler besøker museet i stort antall årlig. Forskning viser at lærerne både ønsker og vil at museumsbesøk skal være en viktig og integrert del av deres undervisning.³¹⁰ For at skoleklasser skal kunne bruke museer som en del av undervisningen, må læreren "selge inn" museumsbesøket til skoleledelsen som både noe nyttig og viktig for sin klasse. De to argumentene som lærerne ofte bruker er oppnåelsen av konkrete læreplanmål og samtidig det å styrke motivasjonen og læringslysten til elevene.³¹¹ Undersøkelser, utført de siste ti årene, har vist at læreren har meget høye forventninger til museumsbesøket, både til hva elevene skal lære og de positive effektene besøket kan få for

³⁰⁵ 3 av 4 av museene i min forskningsgruppe tilbyr kun gratis formidling til skoleklasser.

³⁰⁶ Langholm og Frøyland, *Museumsbesøk - mer enn en fridag*, 48

³⁰⁷ Liv Kari B. Tønnessen, *Norsk utdanningshistorie. - En innføring med fokus på grunnskolens utvikling* (Bergen: Fagbokforlaget, 2011) 146

³⁰⁸ Merethe Frøyland og Guri Langholm, *Skole og museum bør samarbeide bedre*, Nordisk museologi. nr. 2 (2009) 106

³⁰⁹ Talboys, *Using Museums as an Educational Resource*, 20

³¹⁰ Marcus, Stoddard og Woodward, *Teaching history with Museums*, 6

³¹¹ Talboys, *Using Museums as an Educational Resource*, 21

elevenes holdning til tema som presenteres. Et eksempel er de forventningene som kom fram i den landsdekkende britiske undersøkelsen der 56 810 lærere ble spurt om deres erfaringer og forventninger til museumsbesøk med klassen sin. 95 prosent av lærerne svarte at de trodde det var «veldig» eller «meget» sannsynlig at elevene kom til å øke sin kunnskap og forståelse knyttet til fagspesifisert fakta under besøket på et museum, og 80 prosent mente det samme om fakta som kan brukes på tvers av fagene.³¹² Guri Langholm³¹³ og Frøyland utførte en undersøkelse om læreres og museumspedagogers holdninger til samarbeid mellom grunnskoler og museer. Undersøkelsen inneholdt intervjuer med ni lærere fra klassetrinnene 1-10. klasse (fem på barneskolenivå og fire på ungdomsskolenivå) og elleve museumspedagoger, fra ulike museer i Norge. Forskningsprosjektet fra 2009 viser at lærere ofte har høye krav og forventninger til læring gjennom museumsbesøket og mener at læringsutbyttet var det viktigste målet med besøket.³¹⁴ De fleste lærerne hadde ambisjoner om å integrere museumsbesøket i deres egen undervisningen, men lærerne i undersøkelsen innrømmer at de av ulike grunner sjelden lykkes med denne ambisjonen.³¹⁵ Selv de lærerne som hadde lang erfaring med samarbeid med museer, klarte ikke å skape en fullstendig læringsarena og en konkret tilknytning til undervisningen på skolen.³¹⁶ Hva er grunnen til at samarbeidet mellom skoler og museer, slik Langholm og Frøyland angir, ikke fungerer til sitt fulle potensiale?

4.1 Hva samarbeider skoler og museer om?

Skolebesøk på museum blir sett på som viktig i den norske skolen, og dette kan en se både i statistikk over besøkene og i politiske tiltak.³¹⁷ Grunnskolen har hatt en nøkkelrolle i det norske samfunnet som dannelsesinstitusjon og som en forvalter av landets kulturarv helt siden begynnelsen av 1800-tallet.³¹⁸ Selv om hva dette innebærer har endret seg noe, så har fortsatt skolen i vår samtid en rolle for å lære bort og verne om kulturarv. Denne oppgaven er stadfestet i Opplæringsloven § 1-1, «*Opplæringa skal bidra til å utvide kjennskapen til og forståinga av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon*».³¹⁹ Kultur og kulturarv skal være en del av den norske skolen, og det er læreren, i samarbeid med de foresatte, oppgave å videreføre kunnskap om kulturtradisjoner.³²⁰ Det poengteres fra

³¹² Hooper-Greenhill, *Museums and Education*, 106, 124

³¹³ Førstelektor i barnehagepedagogikk ved Høgskolen i Oslo og Akershus

³¹⁴ Langholm og Frøyland *Skole og museum bør samarbeide bedre*, 101

³¹⁵ Ibid. 105

³¹⁶ Ibid. 106

³¹⁷ NOU 2013:4. 211-212

³¹⁸ Tønnessen, *Norsk utdanningshistorie*, 27

³¹⁹ Opplæringsloven § 1-1. 1998

³²⁰ Ibid.

Kunnskapsdepartementet at «Skolen er kulturbærer og en kulturarena».³²¹ På tross av dette har vi sett en begynnende mistro til den offentlige skoles evner til å tilstrekkelig formidle kunst og kultur til sine elever. Denne mistroen er sterkere i land som Storbritannia og USA,³²² men begynner også å spre seg i Norge.³²³ En undersøkelse gjennomført av UNESCO slår fast at dårlig undervisning i kulturfag har en direkte negativ effekt på barns kreativitet og selvtillit.³²⁴

Det er slik at rundt halvparten av de som underviser i estetiske fag i grunnskolen ikke har kompetanse i de fagene de underviser i.³²⁵ Ifølge Statistisk sentralbyrå er lærere i praktiske og estetiske fagene den gruppen med lavest antall lærere med faglig dybde.³²⁶ Det er trolig ikke bare lærerens evner som det blir sådd tvil om. Det er også mangelen på tid og penger til å gjennomføre formidling av kultur til elevene i skolehverdagen som ses som en utfordring. Tiden i skolen er begrenset og det blir mer og mer fokus på basiskunnskapene lesing, skriving, regning og bruk av digitale verktøy i grunnskolen i dag.³²⁷ Dette har ført til at det blir mindre fokus på fag som samfunnsfag og RLE, men spesielt få ressurser til kreative fag som musikk og kunst og håndverk som ofte blir sett på som fag som utvikler personlige egenskaper og ikke akademiske ferdigheter.³²⁸ For 10 år siden var 20 prosent av timetallet tilegnet de estetiske fagene, mens i dag er denne andelen på 12.5 prosent.³²⁹

Elliot Eisner³³⁰ skrev i 2002 at i den offentlige skolen er «*the values brittle, and the conception of what's important narrow*».³³¹ En uttalelse som gjenspeiler tanken om at skolen fokuserer på for smale referanser for læring. Eisner skrev at

(...) *we pay practically no attention to the idea that engagement in school can and should provide intrinsic satisfactions, and we exacerbate the importance of extrinsic rewards by creating policies that encourage children to become point collectors.*³³²

Han konkluderer med at prestasjon har overkjørt nysgjerrighet i dagens skole. Elizabeth Merritt³³³ påpekte at både museer og skoler rundt om i verden nå er ved et veiskille, og mener

³²¹ Kunnskapsdepartementet. *Kultur for læring*. St.meld. nr. 30 (2003) 43

³²² Elizabeth Merritt, *Exploring the Educational Future*, Journal of Museum Education, 37, nr. 3, (2012) 99-100

³²³ Kirsti Saxi *Er det bare PISA som teller?*

<http://kunstkultursenteret.no/wips/236187409/module/articles/smId/1777365528/smTemplate/Arkiv-les%20mer/> (06.09.2013)

³²⁴ Ibid.

³²⁵ Ibid.

³²⁶ Bengt Oscar Lagerstrøm, *Kompetanse i grunnskolen*, (Oslo: Statistisk sentralbyrå, 2007) 13

³²⁷ Tønnessen *Norsk utdanningshistorie*. 147

³²⁸ Kunnskapsdepartementet. *Kultur for læring*. St.meld. nr. 30 (2004) 44

³²⁹ Kirsti Saxi, *Er det bare PISA som teller?*, (06.09.2013)

³³⁰ Professor i *Art and Education* ved Stanford Graduate School of Education,

³³¹ Ben Garcia, *Creating Public - Value through Museum Education*. I *Museums and Public Value Creating Sustainable Futures* (red.) Carol A. Scott, (Surrey: Ashgate, 2013). 84

³³² Ibid.

³³³ Direktør og skaper av *American Alliance of Museum's Center for the Future of Museums*

at det er nødt til å skje en forandring i forholdet mellom disse to instansene.³³⁴ Merritt argumenterer for at et tettere samarbeid vil skape en skole som åpner opp for mer aktiv læring og læring gjennom flere læringsstiler, på denne måten skal lysten og gleden av å lære blir satt mer i sentrum. Lysten til å lære ser Merritt som en plattform for videre læring, som vil styre skolen vekk fra det hun mener er et for stort fokus på resultater, prøver og målinger av kunnskapen fra en tidlig alder i skolen.³³⁵ Viktigheten av at barn opplever blant annet museer og får bruke kulturelle ressursene er presisert også fra politisk hold, «*at barn og unge må få oppleve profesjonell kunst og kultur og få ta i bruk egne kulturelle ressurser*».³³⁶ Museumsbesøk med klassen er en mulighet for å få fag som ikke får like mye fokus på skolen til å stå i sentrum. Det kan også, som vi har sett, være en av de få mulighetene for et barn, som av ulike grunner ikke har muligheten til å gå på museer på fritiden, til å oppleve ulike kulturtilbud og få utbytte av dem.³³⁷

4.1.1 Den Kulturelle skolesekken

For at kulturinstitusjoner som museer skal kunne hjelpe skolen med kunst- og kulturformidlingen er det behov for et godt samarbeid mellom skolene og de enkelte museumsinstitusjonene. I de senere årene er trolig innføringen av Den Kulturelle skolesekken (DKS) et av de største politiske tiltakene som har blitt gjort i Norge for å få barn til å oppleve et bredt spekter av kulturelle opplevelser, ved å blant annet få flere elever til å besøke museer i skoletiden.³³⁸ Ordningen startet i 2001, og fra og med 2008 ble den utvidet til også å gjelde videregående skole.³³⁹ Dette betyr at alle elever, fra 5 år til 19 år, automatisk er en del av denne ordningen. DKS skal, ifølge sitt mandat, gjelde for alle elever uavhengig av hvilken skole de går på og hva slags økonomisk, sosial, etnisk og religiøs bakgrunn de har.³⁴⁰ Ordningen kom i stand for å bedre kulturtilbudet som skolen kunne benytte seg av, og skal gjøre det lettere for skoler å nå ut til kulturinstitusjoner og omvendt.³⁴¹ Det er ment at denne ordningen skal gjøre det enklere for museer å tilby og å gjennomføre gode formidlingsopplegg til skoler i hele Norge. Alle museene i min undersøkelse hadde på ulike måter et forhold til DKS. Flere hadde opplegg som inngikk i denne ordningen, hadde hatt det tidligere eller ønsket å få et opplegg inn i ordningen snart. Sjøland viser til at hun har sett en

³³⁴ Elizabeth Merritt, <https://www.youtube.com/watch?v=I99UyE07cM4&feature=youtu.be>, opptak av foredrag, Museums Advocacy Day (Publisert 11.04. 2013)

³³⁵ Ibid.

³³⁶ NOU 2013: 4, 212

³³⁷ Dalen, *Innvandrerens bruka av museer 2*

³³⁸ Kulturdepartementet. *Kulturell skulesekk for framtida*. St. meld. nr. 8 (2007-2008) 22-23

³³⁹ Jan-Kåre Breivik og Catharina Christophersen (red.), *Den kulturelle skolesekken* (Oslo: Kulturrådet, 2013) 12, 22

³⁴⁰ Ibid. 18

³⁴¹ Ibid. 17

endring til mer fokus på barn og unge som målgruppe i de fleste museer etter den økte interessen fra politikere etter innføringen av DKS,

*Jeg merker nok at det var når Den Kulturelle skolesekken (DKS) kom (...) så merket vi vel at det var en økning i fokus. Sann som fokuset er nå så er det også sann at absolutt alle museer har som mål nå å henvende seg til barn og unge, i motsetning til kanskje 15 år siden.*³⁴²

Hesjedal beskriver en mer negativ faktor ved innføringen av DKS. Oslo Skolemuseum har ikke opplegg i DKS på dette tidspunktet, men hun snakker av erfaring fra andre formidlingsopplegg hun har jobbet med. Et av problemene er at gjennom DKS kan formidlingsopplegg bestilles uten at læreren er med på bestillingsprosessen «*så er det ofte kulturkontakt som bestiller på vegne av klassen*». Da får gjerne læreren bare beskjed om tidspunkt klassen skal være på museet. «*(...) da er det ofte at læreren ikke gjør forarbeidet, (...) det kommer et ledd imellom*».³⁴³ Hun mener at det faktum at læreren ikke har muligheten til å bestille direkte hos museet, kan svekke lærerens interesse for opplevelsen. Dette kan føre til at for eksempel forarbeidet til formidlingen ikke blir gjennomført av klassen. «*Den direkte kontakten med lærerne som skal komme er veldig fin*».³⁴⁴ Museumslederen ved det Internasjonale Barnekunstmuseet forteller at museet, som et lite og privat museum, har stor nytte av pengestøtten til formidlingen de potensielt kan få av å ha DKS opplegg ved museet. Det gir dem muligheten til å finne nye måter å formidle på, men det er ikke alltid de får støtte, «*skolesekk prosjekter er viktig for oss å få inn. (...) vi har søkt om penger, men det er jo ikke sikkert det blir noe av*».³⁴⁵

4.2 Museenes holdninger til læreplanmål

Det kom fram av Frøyland og Langholm sin undersøkelse at både lærerne og museumspedagogene stort sett var fornøyde med arbeidet som blir gjort for skoleklasser på museene.³⁴⁶ Lærerne mener at de møter forståelse for hvordan skolehverdagen fungerer og fokuset skolen har på læreplanen i dag. Åtte av ni lærere uttrykte at de følte at museet forsto læreplanen. «*Museene er blitt mye bedre til å forstå skolehverdagen*»,³⁴⁷ uttaler en av lærerinformantene. Alle lærerne i undersøkelsen så på museumsbesøket som et supplement til skoleundervisningen. Ingen av lærerne uttalte at museumsbesøket kun var for hygge eller var ment som en avlastning for deres undervisning. Både lærerne og museumspedagogene mente

³⁴² Sjøland, Intervju ved Norsk Folkemuseum (26.11.2013)

³⁴³ Hesjedal, Intervju ved Oslo Skolemuseum, (25.11.2013)

³⁴⁴ Ibid.

³⁴⁵ Museumsleder, Intervju ved Internasjonale Barnekunstmuseet (04.12.2013)

³⁴⁶ Langholm og Frøyland, *Skole og museum bør samarbeide bedre*, 101

³⁴⁷ Ibid. 100

at målet med besøket var elevenes læringsutbytte.³⁴⁸ Utfylling av læreplanmål er en tydelig metode, for både lærere og museene for å vise at eleven har lært noe.

Gjennom mine intervjuer med til sammen fem museumsansatte som på ulike måter har ansvaret for formidlingen til barneskolebarn i museet, syntes alle at læreplanen var viktig og praktisk å lese. Spesielt mente de at læreplanen kunne brukes i forståelsen av hvor skolen mener at elevene skal være i ferdigheter og kunnskapsnivået på de ulike klassetrinnene. Fra undersøkelser vet vi at lærerne har et fokus på å oppfylle læreplanmål når de kommer til museet. 94 prosent av barneskolelærerne i den britiske undersøkelsen mente at skolebesøket på museet måtte på en eller annen måte være tilknyttet læreplanen. Dette kan ha en sammenheng med at studien ble utført i september og oktober måned, der fokuset på å fullføre læreplanen er høyere hos læreren enn i for eksempel juni.³⁴⁹ Ved NFM har de hatt enkelte opplevelser der lærere tydelig viser at de ikke er like opptatt av læreplanmålene når de bestiller formidlingsopplegg spesielt i slutten av skoleåret. *«Av og til ønsker de (lærerne) å bruke oss litt mer som en avslutning eller som noe felles (...) enten før jul eller før våren (...) og da er de mer oppi det at det skal være gøy».*³⁵⁰ Sjøland har merket at det er en stor økning av skolebesøk rundt avslutningen av skoleåret, og at læreren spesielt da ikke er like opptatt av innholdet i formidlingsoppleggene de bestiller. Hun uttaler at museet da hører fra lærerne at *«vi vil gjerne ha noe gøy og litt lett».*³⁵¹ Hun beskriver at de ansatte ved museet prøver, hvis de får en slik bestilling om *noe gøy*, å presisere at museets formidlingsopplegg har fokus både på å ha tilknytning til læreplanen og være morsomme for eleven. *«(...)prøver vi da og presse dem inn på "dette opplegget", fordi det er jo både gøy og at de har bruk for det i sammenheng med læreplanen».*³⁵²

De museumsansatte jeg intervjuet mente at læreplanmål var viktige, men jeg fikk inntrykk av at denne verdsettingen av læreplanen kom fra skolens fokus på oppnåelsen av målene, og ikke fordi museene selv mente at det som sto i læreplanen var det viktigste å lære bort til eleven. Janette Griffin³⁵³ påpeker at pensum og læreplaner ofte har begrensinger og museene har ofte egne ønsker om hva de vil lære barna i sin institusjon.³⁵⁴ Hesjedal forteller i sitt intervju at hun ikke tenker på læreplanen når hun står i en formidlingssituasjon, men at det er noe som burde trekkes fram med jevne mellomrom for å minne seg på hva som

³⁴⁸ Frøyland og Langholm, *Skole og museum bør samarbeide bedre*, 101

³⁴⁹ Ibid. 100

³⁵⁰ Sjøland, Intervju ved Norsk Folkemuseum (26.11.2013)

³⁵¹ Ibid.

³⁵² Ibid.

³⁵³ Doktor i museumsundervisning fra University of Technology i Sydney

³⁵⁴ Hooper-Greenhill, *Museums and Education*, 104

egentlig står der. «De (læreplanmålene) tenker jeg ofte på under utvikling og så blir det noe som ligger der som et bakteppe».³⁵⁵ uttaler Hesjedal. «Du kan si at de (læreplanmålene) er alltid med fordi det er innmari viktig og vi har blitt mer bevisst på det (...) fordi skolen i dag er så presset, ikke sant, så det må være matnyttig».³⁵⁶ Herresthal på sin side forteller at læreplanen er noe de tenker på når det gjelder formidling på museet. Av disse utsagnene kan en se at museene synes at læreplanmålene er viktige, men grunnen til at de er så viktige blir begrunnet med at skolen har et stort fokus på dem. Det er samtidig viktig for museene å vise at det som tilbys på museet er «matnyttig» og kan brukes som undervisning på lik linje med skolen, men muligens på en annen måte enn skolen har muligheten til. Herresthal påpeker den rollen museet har når klasser kommer til dem, og stiller seg kritisk til at klassene skal komme for å ha en ”kosedag” på museet. «De kommer ikke her for å leke seg, selv om formidling skal være overraskende, og når du kommer på et museum så skal du oppleve noe litt annerledes enn det du får på skolebenken».³⁵⁷

I intervjuene med informantene hevder flere av de museumsansatte at skolen er presset på tid i skolehverdagen. Informantene forteller at læreplanen ofte blir brukt til å få skoleklassen innenfor døren til museet. Museene skriver ned de læreplanmål som deres opplegg kan fylle, på invitasjoner og reklamebrosjyrer som sendes ut til skoler. Læreplanen er et språk skolene er kjent med og som læreren forholder seg til på daglig basis. Ved å beskrive klare læreplanmål for oppleggene, kan lærerne lett vise til konkrete mål som fylles av et besøk på museum. Herresthal uttaler i sitt intervju at hun også oppfordrer andre ansatte som jobber med formidling ved museet til å lese læreplanene for å bedre forstå «*hvor museet passer inn i skolehverdagen*».³⁵⁸

Berit Ljung har gjennomført en undersøkelse i forbindelse med sin doktoravhandling i pedagogikk, der hun stilte hundre museumsformidlere spørsmålet «*Har skolans/førskolans innehåll, kurser, läroplanen inverkan på hur Du arbetar på museet? Om så, på vilket sätt?*».³⁵⁹ vist noe tendenser blant museumsansatte. Meningene blant museumsformidlerne var delte, og ikke alle svarte utfyllende. På en skala fra «ingen innflytelse» til «stor innflytelse», lå de fleste på midten med sitt svar, noe som kan tolkes til en viss grad av innflytelse. De fleste i undersøkelsen beskriver fordeler med et godt samarbeid med skolen, som i dette sitatet «*Ja, samarbetet är viktigt. Dialogen. (...) Ta vara på skolornas kompetenser och*

³⁵⁵ Hesjedal, Intervju ved Oslo Skolemuseum, (25.11 2013)

³⁵⁶ Herresthal, Intervju ved Bymuseet (14.01 2014)

³⁵⁷ Ibid.

³⁵⁸ Ibid.

³⁵⁹ Ljung, *Museipedagogik och erfارande*, 99

*erfarenheter och förena med museernas. Vi har jus samma «målgrupp».*³⁶⁰ Seksten av de spurte museumspedagogene svarte at de direkte tilpasser deres teknikker og innholdet til skolen, og legger til at det er læreplanen de tilpasser seg etter. Det var et mindretall som mente at de ikke tilpasset seg, og bare noen få av disse begrunnet dette nærmere. En av disse utalte *«Vi jobbar med konsten för konstens skull, inte som ett instrument i historieundervisningen, eller liknande».*³⁶¹ Det var også eksempler på at retningslinjer for pedagogikken ikke kom fra skolens side, men fra andre instanser. *«Museet skall ej vara skolans förlängda arm och ta död på barns intresse. Jag utgår från Kulturpolitiske mål och Barnkonventionen. Sedan är det lärarnas sak att passa in kulturen i sitt arbete».*³⁶² Dette viser muligens en tanke om at museet ikke trenger legitimitet ut fra det skolen ønsker, men at formidling av kultur er noe allment menneskelig. Sitatet viser samtidig en noe negativ holdning til skolen som kjedelig som skinner i gjennom i ordbruken som at det vil *«ta död på barns intresse»* om museet tilpasser seg etter skolens ønsker i en høyere grad.

En internasjonal studie som dekket Canada, USA og Tyskland viste at de fleste lærere knytter læreplanen til de museumsbesøkene de gjennomfører.³⁶³ Studien viste at 90 prosent av lærerne svarte at læreplanen er grunnen til museumsbesøket.³⁶⁴ Når læreren bedømmer om besøket var en suksess, svarte 61 prosent at de bedømte dette etter om elevene hadde en positiv holdning og erfaring fra museet.³⁶⁵ Selv om studien viser at læreren ønsker å knytte besøkene til læreplanen, betyr ikke dette at lærerne var opptatt av, eller hadde fokus på, det å integrere besøkene med deres læreplanbaserte virksomhet på skolen.³⁶⁶ I både Canada, USA og Tyskland viste studien at selv om lærerne utad hadde et fokus på læreplanmålene, så bedømmer de som oftest suksessen av besøket på elevenes motivasjon, trivsel og andre følelsestilknyttede opplevelser.³⁶⁷

Et annet tegn på at lærerne ikke alltid har like mye fokus på læreplanen, er at flere lærere bestiller formidlingsopplegg som er tilknyttet lærekrav som ikke lenger finnes i den læreplanen skolen bruker i dag. Flere lærere, forklarer Sjøland, har spurt om opplegg som ved overgangen til Kunnskapsløftet (K06), ikke lenger har grunnlag i den gjeldende læreplanen. *«Temaene som er tilbudt til en aldersgruppe er plutselig ikke så relevant lenger, men vi*

³⁶⁰ Ljung, *Museipedagogik och erfande*, 100

³⁶¹ Ibid.

³⁶² Ibid.

³⁶³ Hooper-Greenhill, *Museums and Education*, 103

³⁶⁴ Lærerne kunne i denne undersøkelsen krysse av for flere begrunnelser, å eksponere eleven til nye erfaringer fikk 39 prosent og vekke interesser og motivasjon fikk 18 prosent.

³⁶⁵ Hooper-Greenhill, *Museums and Education*, 103

³⁶⁶ Ibid.

³⁶⁷ Ibid.

merker at fremdeles så er det en etterspørsel etter det, så vi har noen opplegg som henger igjen etter forrige læreplan».³⁶⁸ Endringen fra L97 til K06 i 2006 førte til at enkelte krav kun endret ordlyden, men betydningen var hovedsakelig den samme, mens andre mål ble helt fjernet eller byttet ut ved å fokusere på en annen tematikk.³⁶⁹ Ved overgangen vekk fra L97 ble fokuset på tradisjonelt håndarbeid³⁷⁰ byttet ut med et større fokus på design.³⁷¹ Da Sjøland ble spurt om hvorfor hun trodde lærerne fortsetter å bestille disse oppleggene som ikke lenger er legitimert gjennom oppnåelse av læreplanen, svarte hun «vi føler at det er en slags nostalgi kanskje blant lærerne».³⁷² Når et opplegg er blir bestilt med jevne mellomrom så vil museet ikke fjerne det fra deres tilbud. Det er noen opplegg som har pågått så lenge at ingen som opprinnelig var med på å utvikle det jobber ved museet lenger. «Eventyrstund for eksempel, det er noe vi har tilbudt siden tidenes morgen».³⁷³ Sjøland uttrykker at museet muligens kunne vært flinkere til å fjerne opplegg som er mindre relevante for skolene, men at museet synes det er viktig å tilfredsstille mange behov og ønsker, og ha ulike opplegg som kan justeres etter lærerens ønske når de bestiller. «vi er også veldig lydhør for lærere (...) vi går utrolig langt for å få det til og imøtekomme dem».³⁷⁴ Det å være lydhør for skolens ønsker er noe som går igjen blant informantene, og det å ha et fokus på læreplanen er en måte å vise til læreren at museene bryr seg om skolens ønsker.

4.3 Verktøy for et bedre samarbeid

Er det mulig å skape et bedre samarbeid mellom skolen og museene, der begge får og tar like mye? Griffin mener at det er mulig å på en suksessfull måte integrere og kombinere læring fra museumsbesøk med læring på skolene. Hun fokuserer både på de faktorene som hindrer og de som bidrar til et tettere samarbeide med skolen. Et av forbedringspotensialene hun påpeker er at skolepedagoger og museumspedagoger burde ha mer respekt for hverandres strategier.³⁷⁵ Griffin mener at en av de viktigste faktorene for et samarbeide om læringsutfallet er at elevene føler de har kontroll i situasjonen. I hennes forskning har hun sett at elevene har et behov for å vite hvorfor de er på besøk på museet og hvordan informasjonen de får skal brukes senere. Dette forutsetter at læreren forbereder eleven på besøket og plukker opp aspekter fra besøket når eleven kommer tilbake til skolen. Marcus, Stoddard og Woodward

³⁶⁸ Hooper-Greenhill, *Museums and Education*, 104

³⁶⁹ Tønnessen, *Norsk utdanningshistorie*, 147-148

³⁷⁰ Kirke- utdannings og forskningsdepartementet, *Læreplanverket for den 10 årige grunnskolen* (Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter. 1996) 197

³⁷¹ Undervisningsdirektoratet, *Læreplan i kunst og håndverk, Læreplan 5-7 trinn* (2006)

³⁷² Sjøland, Intervju ved Norsk Folkemuseum (26.11.2013)

³⁷³ Ibid.

³⁷⁴ Ibid.

³⁷⁵ Janette Griffin, *Students, Teachers and Museums: Toward an Intertwined Learning Circle*. I *In principle, In Practice: Museums as Learning Institutions* (red.) Falk, m.fl. (Lanham: AltaMira Press, 2007) 34

skriver om hvordan skolen og museene kan bli sterkere sammen i et tettere samarbeid, og hvordan dette samarbeidet kan fungere slik at begge parter får ønsket utbytte og gleder av arbeidet. Et av forskernes ønske er at museene kan bli et sted hvor ikke bare elevene kan lære, men også et sted der læreren kan gjøre forarbeid til en planlagt time på skolen og der læreren har lyst til å lære og utforske før eleven kommer på besøk til museet.³⁷⁶ Slik blir ikke besøket for eleven kun et løsrevet møte med museet, men heller en fullføring av noe som ble påbegynt før de kom ditt og som vil fortsette etter museumsbesøket.

Over halvparten av de spurte lærerne i Frøyland og Langholms undersøkelse svarte at de sjelden gjennomførte etterarbeid i forbindelse med museumsbesøket. Flere av museumspedagogene i denne undersøkelsen uttalte at de tilbød etterarbeid til klassen, men at de ikke trodde dette ble benyttet. Enkelte museer tilbød ikke etterarbeid fordi de mente at skolen ikke ville bruke det uansett. «*Vi tilbyr ikke etterarbeid fordi vi tror ikke de vil bruke det*»,³⁷⁷ uttalte en av museumspedagogene. Disse svarene er sammenfallende med de svarene jeg fikk i mine intervjuer av de museumsansatte rundt tema etterarbeid. Ingen av museene i min feltstudie hadde klare rammer for etterarbeid etter besøket for skoleklasser. På NFM blir dette temaet om etterarbeid beskrevet slik, «*Hvis de (lærerne) etterspør så har vi noe som vi kan sende ut som er en mer generell kulturhistorie gjennomgang*».³⁷⁸ I mine observasjonsstudier hadde Oslo Skolemuseum det mest utarbeidede etterarbeidsmaterialet, men dette var etterspurt bare noen få ganger. Bymuseet hadde ikke konkrete etterarbeid, og Herresthal begrunner dette med at de tror at skolen klarer dette selv. «*Nei, vi har i grunn ikke det (...) vi har i grunn ikke så mye etterarbeid. Det er noe vi tenker skole må gjøre selv også*».³⁷⁹ Selv om NFM har et tilbud om etterarbeid, forventer de som oftest at dette ikke blir brukt, fordi skolene har sine egne opplegg for tematikken de berører; «*i og med at vi har lagt tilbudene så nær læreplanen så er det som oftest et tema som skolen jobber med likevel og har laget sin egen plan for hvordan det her skal passe inn i deres undervisning*».³⁸⁰ De museumsansatte i min studie har trolig rett i sine antagelser om at lærerne ikke setter etterarbeid høyt på prioriteringslisten når de kommer tilbake til skolen igjen. Kun en av de ni lærerne som ble spurt i Frøyland og Langholms undersøkelse etterspurte eller savnet et etterarbeid for sin klasse.³⁸¹

³⁷⁶ Marcus, Stoddard og Woodward, *Teaching History with Museums*. 6-7

³⁷⁷ Frøyland og Langholm, *Skole og museum bør samarbeide bedre* 103

³⁷⁸ Sjøland, Intervju ved Norsk Folkemuseum (26.11.2013)

³⁷⁹ Herresthal, Intervju ved Bymuseet (14.01.2014)

³⁸⁰ Sjøland, Intervju ved Norsk Folkemuseum (26.11.2013)

³⁸¹ Frøyland og Langholm, *Skole og museum bør samarbeide bedre*, 103

4.4 Hva mener læreren om museumsbesøk?

Jeg har valgt å ikke intervju lærere i mitt forskningsarbeid, men ønsker allikevel å presentere enkelte oppfatninger rundt læreres rolle i museumssettingen. Jeg vil også komme inn på læreres meninger om besøk på museer med sin klasse, fordi de er en så sentral del av samarbeidet mellom skole og museum. Lærerne i Frøyland og Langholms undersøkelse mente for det meste at museumspedagogene hadde god kontakt med elevene, selv om det kun var fem av de ni lærerne som ga spesifikke eksempler på øyeblikk med god kontakt. En av de ni lærerne mente at pedagogen ikke alltid traff elevene, «*Noen museumspedagoger snakker over hodet på eleven*». ³⁸² Dette fenomenet, med å snakke over hodet på eleven, opplevde jeg også i mine observasjonsstudier at en lærer uttalte seg om. Det var en barneskolelærer som uttrykte at det var vanskelig å finne museer, hvor hun kunne ta med klassen sin, som snakket slik at elevene forsto. Dette strider mot den britiske undersøkelsen sitt funn, der 80 prosent av barneskoleelevene svarte at de forsto det aller meste av det de hadde sett og blitt fortalt under museumsbesøket. ³⁸³

Ifølge Hooper-Greenhills forskning mente lærere som hadde ansvaret for de yngste elevene (1-4. klasse) oftest at museumsbesøket hadde verdi i seg selv, uansett tema, og at opplevelsen av å være på et museum i seg selv var viktig for eleven. Lærerne som ikke hadde knyttet museumsbesøket til noe spesielt forarbeid eller tema på skolen, følte at utbyttet for klassen var motivasjon, nysgjerrighet og engasjement. ³⁸⁴ Sjøland har sett en lignende tendens og mener at dette skyldes at lærere for de lavere klassetrinnene på barneskolen har mer frihet til å bruke museer i skoletiden, og derfor har de mer rom for å se egen verdi i bruken av museer. «*I småskolen har lærerne større frihet til å vektlegge utflukter*». ³⁸⁵ Læreren til disse yngste elevene ser ofte etter andre kvaliteter i tillegg til ren faktakunnskap når de velger å gå på museum, mener Sjøland «*Norsk Folkemuseum som et kulturhistorisk museum ofte assosieres med kos, hygge og gamle dager. Noe kanskje småskolen ofte ønsker*». ³⁸⁶ Studier av læreres bruk av museer i skoletiden viser at de ser nytten av museumsbesøk i alle stadier av prosessen med å lære et tema «*taking kids to the museum at the beginning generates enthusiasm and taking them at the end (is about) making connections*». ³⁸⁷ Andre studier viser at lærere som oftest bruker museumsbesøk for å støtte eller illustrere arbeid med et tema, og selv om de har brukt museumsbesøk i alle stadier av arbeidet med en tematikk, er det sjelden

³⁸² Frøyland og Langholm, *Skole og museum bør samarbeide bedre*, 103

³⁸³ Hooper-Greenhill, *Museums and Education*, 113

³⁸⁴ Ibid. 117-118

³⁸⁵ Sjøland, Intervju ved Norsk Folkemuseum (26.11.2013)

³⁸⁶ Ibid.

³⁸⁷ Hooper-Greenhill, *Museums and Education*, 98

de starter eller avslutter et prosjekt med et museumsbesøk.³⁸⁸ Det er nødvendig med mer forskning på dette aspektet for å få et klarere og heldekkende bilde av brukermønsteret.

Lærerne som ble spurt i den britiske undersøkelsen syntes at det var lett å observere en kortvarig påvirkning hos elevene etter et museumsbesøk, men syntes at det nesten var umulig å vise til langvarige ferdigheter eller holdningsendringer hos sin klasse over lengre tid.³⁸⁹ Lærerne mente at dette skyldtes at de ikke har tid eller ressurser nok til å følge opp enkelt elevers utbytte av slike besøk i lang tid. Det er samtidig vanskelig å peke på museumsbesøket som kilde til endringer etter at en lengre tid har gått der elevene har fått mange ulike impulser underveis som kan ha påvirket dem i ulike retninger. Over 70 prosent av lærerne i undersøkelsen svarte at de forventer forbedring av elevenes motivasjon og inspirasjon fra museumsbesøket, men da på kortvarig basis. Lærerne så det kun som en bonus hvis museumsbesøket kan ha en langvarig positiv effekt blant elevene.³⁹⁰

4.4.1 Hva er lærerens rolle under et museumsbesøk?

Når en klasse skal besøke et museum slutter ikke klassens lærer å være deres lærer. Han eller hun er det muligens i en annen forstand enn i klasserommet eller på skolen generelt. Beverly Sheppard³⁹¹ og Falk skriver at det er viktig for ethvert museum, som retter seg mot barn å identifisere og rette seg mot dem som de kaller *facilitator*.³⁹² Under denne betegnelsen faller både lærere og foreldre som tar med seg barn til et museum, altså de som arrangerer besøket for barna. Dette er en meget viktig rolle på mange måter. Falk og Sheppard mener at besøket ikke er tilstrekkelig velfungerende hvis ikke *facilitator* også er fornøyd med opplevelsen. Det holder ikke at besøket har vært en suksess for barna. Læreren inntar ofte en oppofrende rolle når de besøker et museum og tenker at besøket kun er for elevene og deres læring og glede. Dette mener de to forskerne er en feil holdning, og de oppfordrer til at læreren burde innta en mer aktiv rolle under besøket.³⁹³ Falk og Sheppard argumenterer også for at *facilitator* burde bli takket mye mer for å ha besøkt museet med barna/elevene, og at læreren burde fortelles tydeligere at barna de har med seg under besøket har lært mye. Dette mener forskerne vil øke viljen til å ta med seg nye elever på museer i fremtiden.³⁹⁴

³⁸⁸ Hooper-Greenhill, *Museums and Education*, 98

³⁸⁹ Ibid. 109

³⁹⁰ Ibid. 107

³⁹¹ Tidligere leder av *Institute for Learning Innovation*

³⁹² Falk og Sheppard, *Thriving in the Knowledge age*, 99

³⁹³ Ibid.

³⁹⁴ Ibid.

Å gi mer ros til lærerne for å ha tatt med seg sine elever til museet har ikke blitt testet ut i praksis i stor skala, og vi vet derfor ikke om dette ville økt ønsket fra lærerens side om å gjenta opplevelsen. Tanken om hva læreren kan brukes til under et museumsbesøk varierer blant museumsansatte. Det de fleste kan være enige om er at læreren representerer en viktig autoritet som elevene kjenner fra før. Både de forventninger som museumspedagogen har til hvordan læreren skal oppføre seg under et besøk og hva læreren selv forventer av sin rolle, påvirker opplegget til klassen. Læreren kan ”brukes” som en ren autoritet og den som skal sørge for ro i klassen under opplegget. Denne tanken blir tydelig i svaret til Sjøland om lærerens rolle under et formidlingsopplegg «(...) *det å ta seg av den disiplinære rolla*». ³⁹⁵ Hun nevner at denne autoritære rollen er det lettere og mer naturlig at læreren tar seg av, «*det er læreren som kjenner denne klassen og det er hun eller han som skal klare å få den roen som kanskje er ønskelig*». ³⁹⁶ Med dette synet er det læreren som har ansvaret for å stoppe uro og bruke den autoriteten som kommer fra klasserommet også under museumsbesøket.

Herresthal har opplevd at ikke alle lærere tar denne lederrollen automatisk, og spesielt hvis klassen er urolig kan dette skape problemer. Hun beskriver en opplevd situasjon med et vanskelig utgangspunkt «*jeg ser fort hvis det er en klasse som krever litt mer disiplin og orden (...) Hvis det da er en lærer som er veldig veik og tafatt (...) så må man ta et grep*». ³⁹⁷ Herresthal mener at selv om læreren ikke klarer å gjennomføre sin oppgave som leder for klassen, er dette ingen unnskyldning for at elevene skal være urolige under formidlingsopplegg. Da er det museumspedagogens ansvar å skape orden og ta over den rollen som egentlig skulle tilfalle læreren, «*så du kan ikke som museumspedagog se på og forvente at læreren styrer, det er du (formidleren) som er den som skal styre det (...) man må jo overta en rolle*». ³⁹⁸ Hun mener altså at en museumsansatt ikke kan forvente at læreren alltid styrer klassen og dermed legge alt av autoritet til læreren. I enkelte tilfeller har hun nesten hatt lyst til å si til noen lærere «*fint om du hjelper meg nå*». ³⁹⁹ Hun påpeker at det faller henne naturlig å ta lederrollen, men at det er viktig å ikke være for streng i starten «*jeg gjør det helt naturlig og på en vennlig, men på en bestemt måte (...) det skal være et hyggelig møte*». ⁴⁰⁰ Tanken er at formidleren må sette seg i respekt og fange oppmerksomheten til elevene når de kommer til museet. Spesielt hvis det er en klasse som man merke er litt urolig, og læreren ikke har helt kontroll.

³⁹⁵ Sjøland, Intervju ved Norsk Folkemuseum (26.11.2013)

³⁹⁶ Ibid.

³⁹⁷ Herresthal, Intervju ved Bymuseet (14.01.2014)

³⁹⁸ Ibid.

³⁹⁹ Ibid.

⁴⁰⁰ Hesjedal, Intervju ved Oslo Skolemuseum, (25.11.2013)

Flere av de museumsansatte i min forskning mente at læreren burde gi rom til formidleren under opplegget, men at læreren potensielt også kan være en hjelpende faktor. Hesjedal mente at mens opplegget er i gang på museet er det tilstrekkelig at læreren kun er tilstede «*Underveis så skal de være tilstede hvis jeg trenger hjelp*». ⁴⁰¹ Lederrollen er noe hun personlig mener burde være formidlerens jobb mens elevene er på museet «*personlig så synes jeg hvor mer usynlig læreren er desto bedre, fordi jeg synes det er best om jeg har den autoriteten selv*». ⁴⁰² Hesjedal ønsker ikke å bli tilsidesatt av en lærer mens hun formidler og liker best å ta kontrollen selv, som hun mener bidrar til at elevene følger bedre med. «*(...) hvis man ikke tar den autoriteten og lar på en måte læreren være den autoritære og du bare er den side-kicken som skal fortelle og bli svak, så får man ikke den respekten av elevene som får dem til å følge med*». ⁴⁰³ Hun mener at museet er hennes formidlingsarena og liker ikke hvis læreren blander seg inn for mye. «*Hvis du da har en lærer som blander seg i det så er det helt pyton*». ⁴⁰⁴ Under min observasjon ved Oslo Skolemuseum ble jeg selv vitne til at en lærer flere ganger brøt inn under formidlingsopplegget, og jeg observerte hvordan dette svekket formidlerens autoritet og flyten i formidlingen. Hesjedal føyer til at de lærerne som hun oftest støter på er både engasjerte og hjelpsomme «*For det meste har vi lærere som er tilstede og trår til når vi trenger det*». ⁴⁰⁵ Det museumsformidlerne er enige om er at læreren er den som kjenner klassen og dynamikken i denne best. I motsetning til museumsformidleren som har ingen eller lite informasjon om hvem disse elevene er eller hvilke referanserammer de har. Derfor er læreren en viktig del av formidlingen ved å være en kilde til informasjon om elevenes forutsetninger.

Hesjedal beskriver lærerens viktigste bidrag slik

Først og fremst forberedelse og etterarbeid og det er uansett om det er et tilsendt før og etterarbeid, (...) lærere, skal først og fremst forberede elevene på at de skal på et museum, hva et museum er, hvilke regler er det som gjelder på et museum, hva er det de skal, hvilke temaer er det de får på dette museet, så de vet hva de går til. ⁴⁰⁶

Etter hennes mening skjer det viktigste arbeidet til læreren før og etter besøket. Under besøket ønsker hun kontrollen over klassen selv. Med et godt forarbeid av læreren, kan hun som formidler, ta klassen til et høyere nivå av forståelse under besøket, uten å trenge å forklare det helt grunnleggende ved museet. Oslo Skolemuseum har et større krav om forberedelser til læreren enn de andre museene i min forskning. Forarbeid som de ber læreren gå igjennom før de kommer til museet inneholder rollekort for enkelte elever, samt en sang

⁴⁰¹ Hesjedal, Intervju ved Oslo Skolemuseum, (25.11 2013)

⁴⁰² Ibid.

⁴⁰³ Ibid.

⁴⁰⁴ Ibid.

⁴⁰⁵ Ibid.

⁴⁰⁶ Ibid.

og leselekser for alle i klassen.⁴⁰⁷ Det er mulig å gjennomføre formidlingsopplegget også uten å ha gjort dette forarbeidet, men ved at læreren hadde gått igjennom dette med klassen, så jeg tydelig fra mine observasjoner at både læringsutbyttet og forståelsen til elevene ble høyere enn de som ikke hadde gjennomført forarbeidet. «*Elever som kommer et sted og et opplegg som de ikke vet hva de skal være med på, er ofte mye vanskeligere å få med*».⁴⁰⁸

En tydelig tendens jeg så på alle museene i min forskning var at ingen av institusjonene ønsket å være et sted der læreren kunne ”ta fri”. Herresthal beskriver det slik, «*Jeg er veldig glad for disse lærerne som er engasjerte (...) og som du merker er med*».⁴⁰⁹ Hun delte opplevelser under intervjuet om lærere som ikke hadde vært mentalt tilstede. «*Jeg opplever av og til lærere som tar det som en fristund*».⁴¹⁰ Rudshagen påpeker at en av de viktigste faktorene for elevenes holdning til opplegget er «*at lærerne selv ønsker å komme hit*».⁴¹¹ Hun har sett at det varierer blant lærere hvor engasjerte og målbevisste de er for å besøke museet.

*For eksempel, en lærer som har kjempelyst til å dra hit med sin klasse, fordi han kjenner tilbudet fra før, og så slenger det seg på et par andre som har parallell klassene, så kommer de halvlunkne og ikke forberedt seg og vet ikke helt hva de skal være med på.*⁴¹²

Lærerens mangel på engasjement, interesse og muligens også kunnskap om opplegget gjør i dette eksemplet at elevene stiller mindre forberedt til opplegget, noe som igjen gjør det vanskeligere for museet å formidle siden de må starte med det grunnleggende. Som Rudshagen uttaler «*vi (museet) er jo forberedt*»⁴¹³ og henviser til at formidleren er forberedt når klassen kommer og forventer at både læreren og elevene er det samme. Dette samsvarer med funnene i Frøyland og Langholms undersøkelse der museumspedagogene trakk fram et ønske om enda mer deltagelse fra læreren. Fem av de elleve museumspedagogene i deres undersøkelse trodde at mangel på deltagelse skyldtes dårlig tid fra lærerens side.⁴¹⁴

Det å være tilstede under formidlingsopplegget virker muligens som et opplagt krav for læreren, men det at læreren er der fysisk betyr ikke at han eller hun er der mentalt. Hesjedal forklarer at «*det finnes enkelte lærere som slår av, de følger ikke med på det som skjer*».⁴¹⁵ Faren ved denne oppførselen fra læreren der de ikke følger med på opplegget er at

⁴⁰⁷ Utdanningsetaten, *Oslo Skolemuseum forberedelser*
<http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/getfile.php/Skolemuseum%20%28OSM%29/Internett%20%28OSM%29/Skolemuseet/Forberedelser%202012.pdf> Oslo kommune. (04.09.2014)

⁴⁰⁸ Hesjedal, Intervju ved Oslo Skolemuseum, (25.11 2013)

⁴⁰⁹ Herresthal, Intervju ved Bymuseet (14.01 2014)

⁴¹⁰ Ibid.

⁴¹¹ Rudshagen, Intervju ved Oslo Skolemuseum (25.11 2013)

⁴¹² Ibid.

⁴¹³ Ibid.

⁴¹⁴ Frøyland og Langholm, *Skole og museum bør samarbeide bedre*, 100

⁴¹⁵ Hesjedal, Intervju ved Oslo Skolemuseum, (25.11 2013)

dette viser elevene at det er greit å ikke følge med. Læreren er vanligvis den eneste voksne personen de kjenner fra før som er tilstede under opplegget. Lærerne kan være et forbilde for oppførselen til elevene, og hvordan kan man forvente at elevene skal være interessert, hvis de ser at læreren ikke følger med? Under min observasjon av et formidlingsopplegg ved NFM var jeg vitne til at en lærer konstant så ned på internett på telefonen sin. Dette var en oppførsel jeg så at elevene tydelig registrerte, og som trolig påvirket deres inntrykk av besøket. Hesjedal påpeker en annen viktig grunn for at lærerne burde være mentalt tilstede under museumsbesøket. Hvis lærerne ikke er fokuserte

(...) kan de (lærerne) heller ikke snakke med elevene i etterkant av det (...) hvordan synes elevene det var, var det ekkelt, var det ikke ekkelt, de (lærerne) skal plukke opp de tingene som ikke vi plukker opp fordi vi kjenner ikke klassen like godt som læreren, de skal ha den tiden og roen til å prate med dem i etterkant.⁴¹⁶

Denne tanken er basert på at læreren er den som kjenner barna best, vet deres grenser og kan se signaler fra eleven som er lett for formidleren å overse. Hesjedal påpeker at ved Oslo Skolemuseum er dette spesielt viktig fordi deres formidlingsopplegg i hovedsak baseres rundt rollespill, der ekte følelser kan komme inn i bildet mens elevene spiller en rolle. Derfor må læreren være våken og plukke opp signaler, som det kan være vanskeligere for formidleren å se, spesielt når hun eller han er i en rolle. Klassens lærer er aldri med i rollespillet, kun observatør, nettopp for å være på sidelinjen for å kunne se disse små signalene. En lærer som følger med under opplegget har muligheten til å få ideer til videre diskusjon med klassen etter besøket. Så det beste, ifølge de museumsansatte, er en lærer som er klar til å trå til når det behøves, som følger med, men som lar formidleren gjøre jobben sin.

4.5 Verdien av et godt samarbeid

Hvilket utbytte får museene av et bedre samarbeid med skolen? Ben Garcia⁴¹⁷ mener at det å overbevise om verdien i bruken av museer i undervisningen er en av de viktigste utfordringene som museer og deres formidlingsavdeling står ovenfor i dag.⁴¹⁸ Hvis museene skal lykkes i å vise skolen at de er et sted der «*intrinsically-motivated, self-directed and open-ended learning happens*»,⁴¹⁹ mener Garcia at museene sikres en fremtidig plass som læringsinstitusjon.⁴²⁰ Det er klart at skolen og museene er nødt til å samarbeide for at utbyttet av formidlingen skal bli best mulig. Hovedsakelig for at opplevelsen på museet ikke skal stå isolert fra resten av skolehverdagen. Gjennom bedre samarbeid er det mulig å inkorporere museumsopplevelsen med både før- og etterarbeid, og gi et bedre utgangspunkt for at museet

⁴¹⁶ Hesjedal, Intervju ved Oslo Skolemuseum, (25.11 2013)

⁴¹⁷ Leder for undervisningsavdelingen ved Phoebe A. Hearst Museum of Anthropology

⁴¹⁸ Garcia, *Museums and Public Value*, 84

⁴¹⁹ Ibid.

⁴²⁰ Ibid.

kan være en læringsarena. Læreren er imidlertid med på å gjøre opplevelsen på museet kun til en fridag dersom de ikke følger opp de opplevelser som elevene har hatt på museet og bruker dette for videre læring. Det er samtidig museenes oppgave å ikke gi etter for lærerens fokus på at skolehverdagen er hektisk, og at de ikke har tid til å forberede elevene før de kommer til museet. Som vi har sett på Oslo Skolemuseum er det mulig å stille krav til forarbeid før besøket finner sted. Hvis dette forarbeidet er oversiktlig og instruksjonen lett å følge for læreren, så blir forarbeid gjennomført av de aller fleste klasser. Ved å vise at museene kan være et sted som i enkelte tilfeller kan erstatte klasserommet, og at forberedelser er like viktig som selve besøket kan skolen ta museet mer på alvor. Da må også museene tørre å stille krav til det klassen har av forkunnskap og lage opplegg som er lagt opp til at skolen og museet har et tettere samarbeid.

5 Å forstå hvordan barn forstår

Dette kapittelet inneholder en analyse av barns forståelse av ulike elementer som blir brukt, eller potensielt kan bli brukt, som metoder og virkemidler for å høyne opplevelsen av besøket på museet, og for å skape bedre forståelse av kunnskapen museet presenterer samt tirre barns naturlige nysgjerrighet. Dette kan føre til lærelyst både på museet og utenfor museumsopplevelsen. Er det mulig å gjøre alle barn til fremtidige museumsbrukere?

Tilbringer man noen få minutter i et barns selskap forstår man at deres verden er i konstant bevegelse, og at de ofte higer etter å bedre forstå og utforske verden rundt seg. Under *American Alliance of Museums* (AAM) sitt årlige møte i 1981 ble paneldiskusjonen *Museum Audiences: The Educator's Perspectiv* holdt for å diskutere tilpassing av museumsformidling til målgruppene: barn, ungdommer og voksne.⁴²¹ Panelet besto av anerkjente forskere på undervisning i museumssektoren og lærere fra både det private og offentlige skolesystemet i USA.⁴²² Et av aspektene, som kom fram var at det er viktig å forstå at barns erfaringer fra museumsbesøk kan være relativt ulike voksnes erfaringer fra samme besøk. Derfor er det ofte vanskelig for voksne å forstille seg barns opplevelser av museumsbesøket.⁴²³ Det ble presisert at noe av det viktigste en formidler må huske er at barn bringer med seg sine erfaringer og syn på verden inn i den museumsopplevelsen formidleren ønsker å skape. Det er da sentralt å bygge på disse erfaringene for å bekrefte eller avkrefte deres forståelse av museumsopplevelsen. Disse tidligere erfaringene brukes ofte som et filter for det barnet lærer og tar med seg fra museumsbesøket. Cole eksemplifiserer dette med å vise til en åtteåring som var meget interessert i middelalderen, og besøkte et museum med sin klasse, der flere gjenstander fra denne perioden var utstilt. Blant gjenstandene var flere skinnende rustninger og våpen i metall. Da den samme åtteåringen blir spurt etter besøket om mennesker hadde metall i middelalderen svarer han bastant nei. Gutten trodde ikke gjenstander han hadde sett kunne være fra middelalderen, fordi de var så skinnende og så ikke så gamle ut. I åtteåringens hode betydde gammelt noe som er slitt og noe nytt betydde noe som er skinnende. Denne forståelsen brakte han med seg til museet.⁴²⁴ Den begrensede livserfaringen barn har kan hindre forståelsen av museumsettingen og muligheten til å plassere gjenstander i riktig kontekst. «*That perception is shaped and limited by*

⁴²¹ Jensen, *Children, teenagers and adults in museums*, 268

⁴²² Jeg ønsker å trekke fram fra dette panelet Peggy Cole sitt innlegg om tilpasning for barneskolebarn i museer, og Theodore Katz, sjef for undervisningsavdelingen ved Philadelphia Museum of Art, sitt innlegg om kreativitet og motivasjon, under dette diskusjonspanelet.

⁴²³ Jensen, *Children, teenagers and adults in museums*, 269

⁴²⁴ Ibid.

experience».⁴²⁵ Dette viser viktigheten av at voksne ikke tar for gitt hva barn opplever og tolker i en museumssituasjon.

5.1 Kan museer være motiverende?

I Philadelphia i USA ble det utført et eksperiment på det naturhistoriske museet i byen.⁴²⁶ En klasse med barn fra en lokal skole, fra samme klassetrinn på barneskolenivå, ble delt inn i to grupper. Den ene delen av klassen ble sendt til museet for å lære om et spesifikt tema, mens den andre hadde en skoletime om samme tema i klasserommet med sin lærer. Det viste seg at de som hadde hatt skoletimen og tok en skriftlig prøve senere på dagen hadde større kunnskap om temaet. Selv om de som hadde vært på museet hadde lavere kunnskapsoppnåelse, hadde disse elevene en mye mer positiv innstilling til temaet.⁴²⁷ Denne gode innstillingen førte til et ønske om å få vite mer om temaet etter besøket. Flere av disse elevene hadde sett etter bøker og annet materiale på internett for å finne ut mer på egenhånd om temaet etter prøven. Museumsbesøket kan ses som en utvidet læringsprosess som kan føre til bedre forståelse av tema som berøres.⁴²⁸ Det er diskutabelt hvilken gruppe som fikk best læringsutbytte i det lange løp. Var det eleven i klasserommet som husket flest faktaopplysninger, eller var det eleven som hadde vært på museet og fikk det vi kan kalle lærelyst og motivasjon. Ellen Karoline Henriksen og Merethe Frøyland mener at museer må akseptere at effektiv læring og motivasjon er like viktig for museumsopplevelsen til eleven som læring om begreper og fakta.⁴²⁹ I dagens skole har det blitt mer fokus på å oppnå det en kan kalle lærelyst og ønsket om å finne ut mer.⁴³⁰ En interesse for temaet kan føre til at en elev ønsker å lære mer, og at eleven på sikt dermed opparbeider seg kunnskap som muligens sitter lenger, selv om opparbeidelsen av denne kunnskapen kan skje noe saktere enn ved en skoletime.

Mennesker blir motiverte av ulike faktorer, og motivasjon er viktig for et godt læringsutbytte. Det skilles ofte mellom *indre- og ytre motivasjon*. Indre motivasjon beskrives som ønsket om å lære fordi man finner temaet interessant eller givende for seg selv som person. Ytre motivasjon beskrives som ønsket om å lære for å forhindre ubehagelige situasjoner, eller for å oppnå noe positivt for seg selv.⁴³¹ Et eksempel på en læringsoppgave som krever motivasjon kan være å lære alle hovedstedene i Europa. Den ytre motivasjonen til

⁴²⁵ Sitat av Jean Piaget gjengitt i Jensens, *Children, teenagers and adults in museums*, 269

⁴²⁶ Henriksen og Frøyland, *Hva vet vi om læring i museer*, 29

⁴²⁷ Ibid. 30

⁴²⁸ Ibid.

⁴²⁹ Ibid.

⁴³⁰ Marcus, Stoddard og Woodward, *Teaching history with Museums*, 23, 24

⁴³¹ Gunn Imsen, *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*, (Oslo: Universitetsforlaget. 2005) 382

å gjøre dette kan være at man har en prøve og ønsker å gjøre det bra på denne prøven. Mens en indre motivasjon i sammen situasjon kan være at man er genuint interessert i geografi og synes denne kunnskapen er spennende i seg selv. Museer ønsker med sine utstillinger og formidlingsopplegg å bidra til begge typer av motivasjon. Som vi har sett fra mine intervjuer med flere av de museumsansatte, så er lærelyst og motivasjon til å lære i fokus når de formidler til barn. Dette er egenskaper som kommer fra indre motivasjon hos elevene.⁴³²

Hvordan bør formidlingsopplegg på museer legges opp for å oppnå best mulig motivasjon for læring i form av holdninger, kunnskaper og ferdigheter? Svaret på dette spørsmålet ønsker både skoler og museer å få, men det har ingen klar fasit. På bakgrunn av psykologiske studier av motivasjon blant barn, har Deborah Perry satt sammen en liste over seks elementer som hun mener fremhever indre motivasjon i museumsopplevelsen. Disse er nysgjerrighet, selvtilitt, utfordring, kontroll over læringssituasjonen, lek og kommunikasjon med andre. Hun mener ikke at alle komponentene trenger å være tilstede samtidig, men kan ses som en pekepinn på hva som kan bidra til indre motivasjon.⁴³³

Museums- og læringsforskerne Yael Bamberger og Tali Tal fokuserer i sin forskning på å vise at valgfrihet i et formidlingsopplegg, er en viktig faktor for å motivere.⁴³⁴ Bamberger og Tal prøvde i sin undersøkelse å utarbeide tre punkter, som de mente var essensielle for at et museumsbesøk fra en skoleklasse skal oppnå optimalt utbytte for eleven.⁴³⁵ Det første var at elevene bør tilbys konkrete oppgaver eller aktiviteter, som bare kan gjennomføres på museet. Et museumsbesøk skal være en mulighet til å gjøre noe som ikke er mulig eller som ikke en har tid til i klasserommet. Elevene kan føle at turen til museet var forgjeves om aktivitetene som gjøres på museet ikke blir styrket eller beriket med de muligheter som finnes. Aktiviteter med mye skriving eller store mengder med stillesitting bør derfor ikke brukes ved museumsformidling. Når elevene kommer til museet har de en forventning om å bli møtt med noe annet enn de ville ha fått på skolen. Det andre punktet var at elevene bør løse oppgavene sammen med andre elever. Samarbeid er en forventet del av et museumsbesøk, mener Bamberger og Tal. Opplevelsene på et museum mente de best blir bearbeidet i fellesskap. De mener at museene i deres forskning manglet samarbeidsoppgaver i formidlingen, og at museene ikke ser verdien av samarbeid som den sterke faktor for motivasjon det kan være.⁴³⁶ Sammen i grupper kan barn ofte klare vanskeligere oppgaver,

⁴³² Imsen, *Elevers verden*, 382

⁴³³ Henriksen og Frøyland, *Hva vet vi om læring i museer*, 30

⁴³⁴ Yael Bamberger og Tali Tal, *Learning in a Personal Context: Levels of Choice in a Free Choice Learning Environment in Science and Natural History Museums*. (Haifa: Wiley InterScience. 2006) 94

⁴³⁵ Ibid. 93

⁴³⁶ Frøyland og Langholm, *Skole og museum bør samarbeide bedre*, 94

følelsen av denne mestringen kan føre til motivasjon.⁴³⁷ Det tredje var at undervisningen på museet må være tett koblet til skoleundervisningen. Bamberger og Tal mener at et godt opplegg ved museet er avhengig av at det elevene opplever ved museet er tilknyttet det de har lært tidligere, eller et tema de skal begynne med på skolen. Uten en slik tilknytning kan oppgavene føles meningsløse og dermed umotiverende for elevene å gjennomføre.⁴³⁸

Dette er en tanke om at endring av læringsmiljøet er viktig for motivasjon og at nye opplevelser fremmer lærelyst. Talboys mener at det å bryte rutinen av skolehverdagen kan øke motivasjonen til eleven. Han mener at det er vanskelig å holde på motivasjonen, selv for de mest motiverte elevene, uten å variere miljøet som de lærer i.⁴³⁹ Museet kan være en slik endring av læringsmiljø, men da må de representere noe som skiller seg fra skolen. Barn kan føle seg maktesløse i museer, i likhet med i flere andre situasjoner i deres liv, hevder Cole. Til forskjell fra andre aldersgrupper er museumsbesøket sjeldent barns eget valg, og ofte er de der uten å ha noe annet alternativ.⁴⁴⁰ I nesten alle aspekter er det de voksne som bestemmer over barn, og barn som må føye seg etter hva de voksne forteller dem.⁴⁴¹ Museum kan legge til rette for å motivere til læring ved å gi barn enkelte valg, for eksempel gjennom å la dem velge et verk i museet å fokusere på. Formidleren gir med dette barnet en kontrollert makt over deres egen museumsopplevelse.⁴⁴² Det er viktig at museet ikke bare er en endring av omgivelser, men også en endring av læringsteknikker.

5.2 Er museumsbesøk et minne for livet?

Husker elevene besøk de har hatt gjennom skoletiden? Når det satses så mye på å tilrettelegge for at barn skal komme og oppleve museer ønsker de selvsagt at elevene skal huske erfaringen i lang tid, men er dette realiteten? For å ha en langvarig effekt er det nødvendig at besøket, enten bevisst eller ubevisst, blir husket. Hvis museet skal være noe barna kan vende tilbake til, er besøket nødt til å være minneverdig nok for å bli husket. Et forskningsprosjekt, utført i USA, undersøkte en barnehagegruppe sitt besøk på et arkeologisk museum. Målet med prosjektet var å se på barnas evne til å huske momenter fra turen, og deres evne til å skille denne turen fra andre turer med barnehagen det året.⁴⁴³ Fokuset var på barnas lingvistiske evner til å uttrykke hva de husket, noe som viste seg å være forskjellig fra barn til barn. Resultatene fra dette forsøket viste også en mer overraskende tendens, nemlig barnas

⁴³⁷ George E. Hein, *Progressive Museum Practice – John Dewey and Democracy*, (California: Left Coast Press, 2012) 34

⁴³⁸ Bamberger og Tal, *Learning in a Personal Context*, 81

⁴³⁹ Talboys, *Using Museums as an Educational Resource*, 25-26

⁴⁴⁰ Jensen, *Children, teenagers and adults in museums*, 270

⁴⁴¹ Illeris, *Læring*, 241-42

⁴⁴² Jensen, *Children, teenagers and adults in museums*, 270

⁴⁴³ Falk og Dierking, *The museum experience*, 117

evne til å huske dette spesifikke museumsbesøket så tydelig etter et år. De kunne lett plukke ut seks bilder, tatt under dette besøket, fra en serie med bilder fra lignende senarioer.⁴⁴⁴

Barnas gjenfortellinger av hendelsen i museet var fortsatt overraskende detaljerte og nøyaktige. Dessverre fokuserte dette forsøket mest på formen forklaringen hadde og lite på innholdet i forklaringen. I et oppfølgingsmøte med de samme barna seks år etter besøket på det arkeologiske museet, var det få av dem som øyeblikkelig husket detaljer fra besøket. Alle kunne likevel huske noe de hadde opplevd eller hadde sett på museet etter et par spørsmål.⁴⁴⁵

Denne undersøkelsen viser at barn har en forbløffende evne til å huske minner fra ulike hendelser, og opplevelser som er utenfor den «normale» hverdagen. Betyr dette at barna har fått et læringsutbytte av besøket som de husker? Inez Wolins intervjuet et utvalg av barn i tredje klasse på ulike skoler i New York City om deres forhold og minner om skolearrangerte besøk utenfor skolens vegger. Lærerne på disse skolene som elevene var fra, tok sine klasser i gjennomsnitt på tjuei besøk utenfor skolen til rundt sytten ulike steder. Wolins var interessert i å se hvordan minnene om museumsbesøk ble påvirket av ulike faktorer. Faktorer som ble testet var blant annet at barna besøkte stedet flere ganger på kort tid, hvordan læreren forberedte dem på besøket, hva slags undervisning elevene fikk på museet, diskusjoner etter museumsbesøket i klassen og elevens tidligere erfaringer med museer av samme type. Wolins fant ut at barna husket best museumsbesøk som var en del av flere gjentatte besøk til samme museum, besøk som var tilknyttet aktiviteter i klasserommet og besøk der elevene hadde aktiviteter som føltes personlig. Hun fant også ut at barna oftest husket bedre hva de gjorde enn på hvilket museum disse hendelsene fant sted.⁴⁴⁶ Læringsutbyttet eller hvor mye elevene følte de lærte fra museumsbesøket, var ikke et aspekt som ble berørt av Wolins intervjuer. Falk og Dierking mener likevel at de kan trekke slutningen fra Wolins forskningsdata og sin egen forskning om at de museumsbesøkene som barna husket best var også de som mest sannsynlig hadde best læringsutbytte.⁴⁴⁷

Det at minner om et besøk er det samme som å ha lært noe, mener jeg kan diskuteres. De elementene som elevene husket trengte ikke å ha noen tilknytning til det ønskede læringsutbyttet. Slike elementer kunne for eksempel være en morsom vits de hørte den dagen eller hvilken farge det var på veggen i museet. Her kan jeg vise til Coles nevnte åtteåring som husket alle gjenstander som han hadde sett på museet flere uker etter besøket, selv om han

⁴⁴⁴ Falk og Dierking, *The museum experience*, 117

⁴⁴⁵ Ibid.

⁴⁴⁶ Ibid.

⁴⁴⁷ Ibid.

manglet essensiell kunnskap.⁴⁴⁸ Igjen står det mellom hva som er viktigst av motivasjon eller kunnskap fra et museumsbesøk. Det er tydelig at elevene som hadde gode minner fra museumsbesøket hadde en positiv oppfattelse av museet.⁴⁴⁹

Falk og Dierking gjennomførte en undersøkelse der de spurte grupper med fjerdeklassinger, åttendeklassinger, videregående elever og studenter på bachelorgrad nivå, om de husket en skolearrangert tur til et museum de hadde på barneskolen. 98 prosent av de spurte kunne huske og fortelle om en slik tur. De resterende 2 prosentene som ikke kunne huske et slikt besøk, var alle fra den øverste aldersgruppen.⁴⁵⁰ De aller fleste minnene som ble fortalt var meget personlige, enten av en meget negativ eller positiv opplevelse i en museums kontekst. Det kunne være alt fra å bli bilsyk på veien, til å få en ny venn eller kjøpe noe morsomt i museumsbutikken. Personene i undersøkelsen kunne huske overraskende mye informasjon om både hvem de var sammen med, hvordan de kom seg til museet og i flere av tilfellene til og med hva de hadde på seg. Selv om alle museumsbesøkene som testpersonene husket og fortalte om var en del av en skoletur, og at alle som ble spurt fortsatt var under utdanning, hadde de få spesifikke minner og fortellinger som innebar pensum eller tematikken som besøket berørte.⁴⁵¹ Minner kan sammenlignes med et glassmaleri. Både informasjon fra det man opplever og den informasjonen som man hadde før man opplevde dette er ulike glassbiter som skaper minnet.⁴⁵²

Sammenlignet med forskningen på andre utdanningssettinger, mangler det studier som har sett langsiktig på hvordan de besøkende holder på det de har lært og husker det de lærer på museer. I studier av barn i skolen er det gjennomført prosjekter der man ser over tid hvordan barn lærer gjennom lengre perioder. Det er blant annet gjort observasjonsstudier over flere år som fokuserer på metoder i skolen i de ulike klassetrinnene. Fordi besøkene på museer ofte er så korte, så er det vanskelig å sirkle inn grunnen til at et museumsopplegg fungerer eller ikke og skille det fra andre elementer av påvirkning.⁴⁵³ Det er altså vanskelig å gjennomføre slike studier på en museumssituasjon. Det kan imidlertid være mulig å lære av langvarige studier, og bruke dem også i forskningen på museumsformidling. Studier på hva de besøkende husker og intervjuer om tidligere besøk på museer, er klart et skritt i riktig retning for å forstå og utvikle læringsopplevelsen i museer.

⁴⁴⁸ Jensen, *Children, teenagers and adults in museums*, 269

⁴⁴⁹ Henriksen og Frøyland, *Hva vet vi om læring i museer*, 30

⁴⁵⁰ Falk og Dierking, *The museum experience*, 118

⁴⁵¹ Ibid.

⁴⁵² Ibid. 124

⁴⁵³ Hein, *Learning in Museum*, 134

5.3 Barns forståelse av fortiden

Forståelsen av tid er et sentralt aspekt av formidlingen i alle de fire musene i min forskning. Enten det er å formidle norgeshistorie eller tanker om fremtiden er begrepet om tid en essensiell tematikk. Barns evne til å ha en tilknytning til fortiden forutsetter en forståelse av konseptene rundt tid, sekvenser, kategorisering og klassifisering.⁴⁵⁴ Den første erfaringen barn har av forståelsen av tid er ofte knyttet til språket, og evne til å forklare sin egen tidligere erfaring. F. Vukelich⁴⁵⁵ har vist at barn i ulike aldersgrupper har ulike evner til forståelse av konsepter om tid.⁴⁵⁶ De aller fleste 4 til 5 åringene kunne beskrive sin dag i riktig tidsrekkefølge, og bruke riktig fortidsbetegnelse på den tiden som hadde gått og skulle komme. De fleste 7 til 8 åringene kunne plassere familiemedlemmer i riktig rekkefølge i henhold til alder, og viste med dette at de begynte å forstå historiske sekvenser. Ved å bruke mer nære tidsregninger som før og etter barnet ble født eller da bestefar levde i forhold til da oldefar levde, kan barn sortere hendelser og visualisere sekvenser fordi de har disse knaggene å henge dem på.⁴⁵⁷ Det å kunne plassere personer og hendelser i en tidslinje med datoer og årstall mener Vukelich ikke utvikles før på ungdomsskolen, og konseptet er ikke fullt utviklet før i videregående skolealder.⁴⁵⁸

Historieforståelse, tanken om at noe har funnet sted i fortiden, krever overraskende mye bruk av abstrakte ideer i mange lag, og er et konsept de fleste barn synes er vanskelig å forstå.⁴⁵⁹ Dette er en lærdom som de fleste voksne som har lært historieforståelse ofte tar for gitt. Fra et barns perspektiv er ofte historie alt som allerede har hendt. Dette er fortiden sett i et bredt perspektiv, der historie handler om mennesker som har levd før og hendelser som har utspilt seg tidligere.⁴⁶⁰ Det er lett for barn å glemme at den tiden vi lever i nå er påvirket av det som eksisterte tidligere. Barn som i sin natur er fokusert på nåtiden, har lett for å se fortiden som et "ukjent land" revet vekk fra den tiden de selv lever i. Det er gjennom sosial interaksjon og hverdagsopplevelser med historier, eventyr, tradisjoner, høytider, feiringer, årets sesonger og medier som tv og internett, at barn blir introdusert til konseptet om fortid og hendelser som har funnet sted før. Dette blir husket for så å bli kategorisert når hjernen er tilstrekkelig utviklet til dette.⁴⁶¹ Et aspekt ved å forstå historie er å se at denne linjen av tid før nåtiden, på mange måter er knyttet sammen med nåtiden. Rudshagen beskriver

⁴⁵⁴ Shaffer, *Never Too Young to Connect to History Cognitive Development and Learning*, 41-42

⁴⁵⁵ Originalt publisert i artikkelen *Time Language for Interpreting History Collections to Children* (1984)

⁴⁵⁶ Hein og Alexander, *Museums Places of Learning*, 19

⁴⁵⁷ Ibid.

⁴⁵⁸ Shaffer, *Never Too Young to Connect to History Cognitive Development and Learning*, 41-42

⁴⁵⁹ Ibid. 40

⁴⁶⁰ Ibid. 32

⁴⁶¹ Jon-Paul C. Dyson, *Playing with the Past. I Connecting Kids to History with Museum Exhibitions* (red.) D. Lynn McRaney og John Russick (California: Left Coast Press, 2010) 144

historieforståelsen hun ønsker at eleven skal utvikle gjennom museets formidling, «*at det finnes et før og at det skjedde noe ting som vi har med oss*». ⁴⁶² Det å skape et eierforhold til historien er viktig for å formidle historien på en levende måte. Historie kan for mange virke fjern og dermed bli uinteressant. Hesjedal uttaler at hennes ønske er at formidlingsopplegget skal gjøre historien museet formidler personlig, «*Eierforhold, det synes jeg er viktig i formidling og i historie, selv for oss voksne så er historie så fjernt, det er så langt borte*». ⁴⁶³ Ved å knytte fortiden til personlige historier eller aspekter kan den komme nærmere for mange, og en ser tilknytningen fortiden har til fremtiden, «*Jeg merker selv at bare jeg ser en film fra det året jeg ble født komme på skjermen, merker jeg med en gang at jeg føler at det angår meg mer (...) personlige forholdet til det som gjør det at man får en egen interesse for det*». ⁴⁶⁴

Denne variasjonene i tidsbegreps-forståelse i ulike aldre kan være en utfordring for forståelsen av kronologien i historien, når et formidlingsopplegg skal tilrettelegges for flere alderstrinn. Det er da viktig å gjøre tidsbegrepene tydelige, men ikke sentrale for forståelsen av formidlingen. Det er sentralt å skape en kommunikasjonsplattform rundt begrepet tid tilpasset elevens alder, og som kan fungere for barn i ulike aldre. ⁴⁶⁵

5.4 Viktigheten av omgivelser

Barn er kjent for å være flinke til å være tilstede i øyeblikket. Hvor mye påvirker miljøet barna befinner seg i deres læring? Anita Rui Olds ⁴⁶⁶ skriver om det å være *alive* i en museumssammenheng, i betydningen av å la museet påvirke deg. ⁴⁶⁷ Hun har fokusert på hvordan miljøet rundt barn kan føre til læring og kreativitet. Gjennom miljøpsykologi har Olds kommet fram til fire ulike behov som må tilfredsstilles for at hjernen skal være i en optimal våkenhet. Disse behovene til omgivelsen må være dekket for at museumsbesøket skal ha størst mulighet til å resultere i økt kreativitet og læring. Disse behovene består av: bevegelse, komfort, kompetanse og kontroll. ⁴⁶⁸

Falk og John D. Balling ønsket å gjennomføre en undersøkelse om hvilken effekt den fysiske miljøet hadde på barns hukommelse av det de skulle lære. De gjennomførte et eksperiment der grupper med barn, fikk samme informasjon om et knippe dyr som befinner seg i en zoologisk hage. Informasjonen ble gitt muntlig til de ulike gruppene i forskjellige

⁴⁶² Rudshagen, Intervju ved Oslo Skolemuseum (25.11 2013)

⁴⁶³ Hesjedal, Intervju ved Oslo Skolemuseum, (25.11 2013)

⁴⁶⁴ Ibid.

⁴⁶⁵ Erika Ravne Scott, *Før og etter poteten... - Refleksjoner over historie formidling til barn*. I *Tradisjon og fornyelse*. By og Bygd XLI (red.) Trond Bjorli, m.fl. Norsk Folkemuseum (2008). 169

⁴⁶⁶ Doktorgrad i *Human Development and Social Psychology* fra Harvard University

⁴⁶⁷ Olds, *Sending them home alive*, 76

⁴⁶⁸ Ibid.

lokasjoner.⁴⁶⁹ En gruppe ble fortalt faktaene foran det dyret som informasjonen var knyttet til, en annen gruppe fikk informasjon foran feil dyr, men i den zoologiske hagen og en tredje gruppe fikk informasjonen et sted som ikke var relatert til den zoologiske hagen. Falk og Balling sine forskningsresultater viste at barna husket og lærte mest, i den gruppen som var i en lokasjon som var mest knyttet til informasjonen de skulle ta til seg.⁴⁷⁰ Noe som kan vise viktigheten av fysisk tilstedeværelse på museer for læringsutbyttet. Forskerne så en klar sammenheng mellom relevansen av sted og tilegning av kunnskap blant de barna de testet. I en annen test utført av Falk viste det seg at hvis miljøet barna befant seg i ble opplevd som litt uvanlig eller uventet økte de fleste barnas konseptforståelse, mens i miljøer som barna opplevde som veldig uvanlige og ukjente sank barnas evne til å ta til seg konseptuell læring.⁴⁷¹ Dette understreker viktigheten, slik vi har sett tidligere, av at elevene føler seg komfortable og trygge på museet for å få det beste læringsutbyttet.

5.5 Fantasi, lek og empati

Ikke alt er mulig å planlegge. Spesielt når det innebærer barn. Hvordan forholder man seg til det som er umulig å forutse? Det er umulig å tro at man kan lage og gjennomføre et formidlingsopplegg for barn uten å ta hensyn til dette spontane og uforutsigbare elementet. Sosialantropologen Victor Turner beskriver at det sosiale livet i vårt samfunn er delt inn i strukturert og antistrukturert.⁴⁷² Menneskelig kontakt, der normene for daglige samvær blir frigjort, ligger under det sistnevnte. Dermed blir barns lek beskrevet som antistrukturert oppførsel. Det å leke er en så sentral del av barneskolebarns hverdag og det berører nesten alle aspekter av livet deres.⁴⁷³ Istedenfor å se på det antistrukturerte i barn som en hindring, kan museet bruke det til sin fordel når de formidler. Kulturhistorikerne Peter Barnes og Mary-Jane Kehily understreker hvor inkorporert leking er i forståelsen av barns liv «*for many people it is children`s capacity for play, their enthusiasm for play and the importance attached to being allowed to play that defines what childhood is about*».⁴⁷⁴ De viser til at lek ofte er sett på som den mest distinkte delen ved barndommen, altså det som kjennetegner barndom fra andre faser i livet. Entusiasmen for, og gleden ved, å leke kan for mange stå som symbolet på barns fantasi og den bekymringsløse barnslige gleden som de mener at barn innehar. Samtidig er lek et verktøy for å nå viktige psykologiske, sosiale og fysiologiske

⁴⁶⁹ Falk og Dierking, *The museum experience*, 113

⁴⁷⁰ Ibid.

⁴⁷¹ Ibid.

⁴⁷² Ivar Selmer- Olsen (red.), *Kulturens fortellinger*, (Oslo: Gyldendal, 1993). 39

⁴⁷³ Dyson, *Playing with the Past*, 137

⁴⁷⁴ Heather Montgomery, *An Introduction to Childhood. Anthropological - Perspectives on Children`s Lives*, (Chichester: Blackwell. 2009) 141

milepæler.⁴⁷⁵ Antropologen Allison James, som har studert lek blant barn i både vestlige og ikke-vestlige land, beskriver lek slik «*Play may be as much about transformation as imitation and as much about social disorder as about order*».⁴⁷⁶ Er det mulig å bruke elementer som lek og fantasi for å lære noe i museumsformidling?

I vestlige kulturer har fantasi og bruken av denne lenge blitt nedprioritert.⁴⁷⁷ Fantasi blir av mange sett på noe som man vokser av seg, eller et tegn på barnslighet i voksen alder. Denne negative holdningen mot fantasi kan vi spore helt tilbake til den antikke filosofen Platon. Han beskriver fantasi som den nederste og dermed den svakeste mentale aktiviteten, det motsatte av fornuften.⁴⁷⁸ Dette er et stigma rundt fantasi som muligens har festet seg helt fram til i dag. Både psykologen Sigmund Freud og psykologen Jean Piaget beskriver bruken av fantasi som tegn på lav mental kapasitet og primitiv tenking, uten forbindelse til forståelse eller læring.⁴⁷⁹ Det var enkelte som tidlig banet vei for forståelsen av lek og fantasi som ledd i læringsprosessen til barn. «*None of the things they are to learn, should ever be made a burthen to them, but instead should promote learning through play*»,⁴⁸⁰ skrev filosofen John Locke (1632-1704) for mer enn tre hundre år siden om barn og læring. Locke var med dette en pioner som gikk vekk fra pugge-tankegangen om læring, som var rådende på hans tid og mente at barn lærte best gjennom opplevelser som lignet mer på lek. Psykologen Lev Vygotsky (1896-1934) beskrev lek som en god måte for barn til å bygge tårn av lærdom.⁴⁸¹ Kunnskapen de tilegner seg gjennom lek blir plassert på toppen av kunnskap de har tilegnet seg tidligere. Slik blir det bygget et tårn av kunnskap som når et høyere og høyere nivå, og hjelper barna med gå fra et utviklingsnivå til et annet gjennom fasene i barndommen.⁴⁸² Med disse fasene endres også innholdet i lekene barn leker. Lekene blir mer og mer komplekse og intrikate. I dagens samfunn har det blitt en større forståelse av den viktige plassen barns lek har i utviklingen av både akademiske og sosiale evner.⁴⁸³

I de senere årene har det blitt forsket mer på bruken av fantasi i menneskers liv, noe som har vist at fantasi ikke er det motsatte eller på siden av kognitiv tenking. Det er en viktig del av prosessen som leder til læring, fornuft og forståelse hos alle mennesker, men spesielt

⁴⁷⁵ Montgomery, *An Introduction to Childhood*, 142

⁴⁷⁶ Ibid. 147

⁴⁷⁷ Spock, *Imagination*, 119

⁴⁷⁸ Ibid.

⁴⁷⁹ Ibid.

⁴⁸⁰ Sitat John Locke gjengitt i Dyson *Playing with the Past*. 138

⁴⁸¹ Hein, *Learning in Museum*, 22

⁴⁸² Ibid.

⁴⁸³ Ingrid Pramling Samuelsson og Maj Asplund Carlsson, *Det lekende lærende barnet- I en utviklingspedagogisk teori*, Oversatt av Astrid Manger, (Oslo: Universitetsforlaget, 2009) 53

hos barn.⁴⁸⁴ Jon-Paul C. Dyson⁴⁸⁵ viser til at det er mulig, faktisk nødvendig, å integrere fantasi i formidling på museer. Fantasi er noe alle fra barn til professorutdannede historikere bruker for å bringe historiske fakta til live. Uten å bruke fantasien er det nesten umulig å se for seg fortiden.⁴⁸⁶ George Hein skriver at barns oppførsel i museer burde sammenlignes mer med deres oppførsel i lek enn med deres oppførsel under skolearbeidet. På museer burde barn kunne lære like bra som når barn lærer av å leke.⁴⁸⁷ Han mener at det er viktig å forstå lek som den viktige læringsaktiviteten den kan være. Hein siterer Piaget når han kaller lek «*the work of the child*».⁴⁸⁸

I mine observasjoner ble jeg vitne til bruken av lek og fantasi som et virkemiddel under museumsformidlingen. Ønsket om å bruke lek som virkemiddel er en av grunnene til at NFM mener at dramapedagogikk fungerer for den yngste barneskolegruppen. Som Sjøland påpeker «*lek og læring var fremhevet for denne aldersgruppen*».⁴⁸⁹ Fantasi er naturlig for de fleste barn, men blir som alle andre ferdigheter forbedret hvis man bruker dem.⁴⁹⁰ Barn som bruker sin fantasi har lettere for å forstå komplekse hendelser og kommer raskere til svaret på spørsmål der mange elementer er i spill på en gang.⁴⁹¹ Det har også blitt bevist at barn med gode fantasiferdigheter vanligvis har en større evne til empati for andre, og dette hjelper dem sosialt ved at de kan forstå hvordan andre mennesker rundt dem føler. Empati er også et viktig verktøy for å leve seg inn i hvordan mennesker før i tiden levde.⁴⁹² Barnelitteraturkritikeren Kathleen Cotten uttaler at hun har sett en større bruk av empati som et ledd i læring innen litteraturen for barn de siste årene. «*Empathy is coming to be regarded by more and more educators as a key attribute of a successful learner*».⁴⁹³

Fordi museer kan være både visuelle og narrative i sin fremstilling, samt at museer ofte kan formidle gripende personlige historier, er det mulig for elever å bruke både en direkte empatisk historisk strategi eller de kan nærme seg fremstillingen med en mer analytisk tilnærming av historisk empati.⁴⁹⁴ Det er lett å blande historisk empati med sympati eller tilgivelse av en historisk hendelse. Marcus, Stoddard og Woodward viser til forklaring på historisk empati som *perspective recognition*, i betydningen av å prøve å forstå

⁴⁸⁴ Samuelsson og Carlsson, *Det lekende lærende barnet*, 49

⁴⁸⁵ Doktor i *American intellectual and Cultural history* fra State University of New York og direktør for *International Center for the History of Electronic Games*

⁴⁸⁶ Dyson, *Playing with the Past*, 147

⁴⁸⁷ Hein, *Learning in Museum*, 143

⁴⁸⁸ Ibid.

⁴⁸⁹ Sjøland, Intervju ved Norsk Folkemuseum (26.11 2013)

⁴⁹⁰ Spock, *Imagination*, 118

⁴⁹¹ Dyson, *Playing with the Past*, 119

⁴⁹² Ibid.

⁴⁹³ Spock, *Imagination*, 127

⁴⁹⁴ Marcus, Stoddard og Woodward, *Teaching history with Museums*, 25

beslutningsprosessene, grunnlaget for de valg som ble tatt og erfaringen til mennesker i fortiden. Denne betegnelsen på historisk empati har en sentral likhet med en av Læreplanmålene for samfunnsfaget for 5.-7. klasse som lyder «*lese tekster om mennesker som lever under ulike vilkår, og drøfte kvifor dei tenkjer, handlar og opplever hendingar ulikt*».⁴⁹⁵ Begrepet *caring* er en viktig del av historisk empati, som her betyr å raskt gjenkjenne erfaringen til andre, både fra deres fysiske og psykiske opplevelser.⁴⁹⁶ Empati er et essensielt begrep i grunnleggende historieforståelse. Dette er illustrert ved at forståelsen av empati er en av grunnelementene i et av Læreplanmålene i samfunnsfaget for 1.-4- klasse, «*gje døme på korleis menneske meiner ulikt, at møte mellom ulike menneske kan vere både gjevande og konfliktfylte, og samtale om empati og menneskeverd*».⁴⁹⁷ Empati i den historiske forstand betyr altså verktøyene for å tolke fortidens mennesker. Historisk empati er ikke det samme som å tilgi feilaktige handlinger i fortiden, eller synes synd på dem, men å se grunnlaget for hvorfor handlingen ble utført og konsekvensene av dem.⁴⁹⁸

I enkelte tilfeller kan barn nesten være for flinke til å leve seg inn i situasjoner som blir presentert for dem på museet. Piagets teori er basert på at læring om det konkrete kommer mye raskere enn de abstrakte ideene som enkelte ganger kommer saktere enn formidlere og lærere forventer. Fordi barns tanker først og fremst dreier seg om det konkrete og bokstavelige, kan de bli forvirret over hva som er ekte og hva som er representasjoner.⁴⁹⁹ Herresthal fortalte i sitt intervju om en egen opplevd situasjon som oppsto på Arbeidsmuseet på Sagene med en historisk rollespillfigur ved navn *Petrine Isaksen* som formidler historie til elevene gjennom å fortelle om sitt liv.

(...) hvor en elev kom opp på siden av meg og sa "Det er jo utrolig tenk at hun lever i fortiden" (...) Da tenker jeg, det var en gutt, han gikk vel i 4. klasse eller noe sånt, og han hadde blitt dratt så inn i den historien at han trodde at Petrine Isaksen levde i dag (...) Da tenkte jeg hva skal jeg si nå, skal jeg bryte den illusjonen hans, så sa jeg bare "Du det er interessant, for det finnes sånne byoriginaler", sa jeg da, for jeg kunne ikke komme og si, dette er falskt.⁵⁰⁰

Herresthal ønsket ikke å bryte illusjonen til denne gutten. Hun opplevde det som positivt at rollespillet hadde vært så engasjerende «*Da er man liksom litt lykkelig som formidler og man kan kanskje få i gang en dialog med disse elevene på tvers av tidsepoker*».⁵⁰¹ Hun mener at det er når barn blir trukket inn i hendelsen på denne måten at formidlingen virkelig har fungert og har lyktes med å skape et minne hos barnet. «*(...) det er jo det som er moro med*

⁴⁹⁵ Undervisningsdirektoratet, *Læreplan 5-7 trinn, Læreplan i samfunnsfag – kompetansemål* (2006)

⁴⁹⁶ Marcus, Stoddard og Woodward, *Teaching history with Museums*, 25

⁴⁹⁷ Undervisningsdirektoratet, *Læreplan 1-4 trinn, Læreplan i samfunnsfag – kompetansemål* (2006)

⁴⁹⁸ Marcus, Stoddard og Woodward, *Teaching history with Museums*, 25

⁴⁹⁹ Jensen, *Children, teenagers and adults in museums*, 270

⁵⁰⁰ Herresthal, Intervju ved Bymuseet (14.01 2014)

⁵⁰¹ Ibid.

det å formidle på museum».⁵⁰² I dette eksempel kan en se hvordan elementer av fantasi, lek og historisk empati kan brukes i en museumssetting for å skape interesse for stoffet.

5.6 Bruk av sanser

Vi er alle sansestyrte mennesker. Hver dag bruker vi sansene våre til ulike oppgaver i hverdagen. Kan sanser brukes til å forstå fortiden bedre? Hvis man tar utgangspunkt i egen fortid, ser vi at tankene og minnene om denne tiden ikke er uten minner av sanseopplevelser. Når man lukter en spesiell lukt eller tar på et spesielt materiale, så kan alle minnene komme tilbake. Det kan lokke fram minner man ikke husket man hadde. Din fortid er heller ikke uten lyder. Fra min barndom husker jeg ropene fra vennene mine når vi lekte ”politi og røver” etter skoletid, eller lyden av sanden når jeg løp med barbeinte føtter på stranden for å bade. Når jeg hører andre barns lek og rop eller som voksen går nedover en sandstrand, er minnene like klare som om det var i går. Smaken av trollkrem kan bringe meg rett tilbake til lange storfamilie-middager. Tar jeg på gul skumgummi kan jeg se meg selv sitte i mammas gamle bil, mens jeg pillet på bilsetet, på vei til et eller annet sted. Fortiden er aldri tom for sanser, det var alltid lukter, smaker, lyder og ulike teksturer, selv om vi går så langt tilbake at det ikke er noen igjen som kan forteller om det. Barns sanser er også sterkere enn voksnes sanser. Våre sanser svekkes sakte men sikkert når vi blir eldre, spesielt vår evne til å lukte og smake.⁵⁰³ Barns sanser er klare for å ta imot de nye inntrykkene som konstant dukker opp. Slik er det også med lukt, og enkelte barn klarer ikke å være i en stall fordi lukten er så sterk for dem. Under min observasjon på NFM, la jeg selv merke til at lukten var det første som ble kommentert hver gang barna fikk gå inn til dyrene. Noen forbandt lukten med gode minner, og som en jente sa ”*dette er sånn som ekte dyregård lukter*”. Andre barn følte at det var mer forstyrrende og holdt seg konstant for nesen. Det er som jenta sa, den ekte lukten av dyr, og erfaringen hadde ikke vært like genuin uten lukten, enten man likte den eller ikke.

Når mine personlige minner kan bli så sterke og levende hvis jeg tar i bruk sansene, er det da mulig å trigge følelser og forståelse gjennom sansene til noe en ikke har opplevd selv, historier som er langt unna i tid og kanskje også i sted? Når barn er på museum blir de ofte fortalt at de skal «ta på ting med øynene». Det er veldig komplekst å tenke at man skal bytte ut funksjonen til en av sansene med en annen, men vi gjør det hele tiden. Det sies for eksempel at man spiser først med øynene. Det er bevist at man spiser mindre og føler at maten ikke var like god hvis man må spise den med bind for øynene. Synssansen reagerer

⁵⁰² Herresthal, Intervju ved Bymuseet (14.01 2014)

⁵⁰³ D. Lynn McRainey, *Sense of the Past. I Connecting Kids to History with Museum Exhibitions*, D. Lynn McRainey og John Russick, (red.) (California: Left Coast Press, 2010) 156

raskere enn lukt- og smakssansen. Jeg har selv vært vitne til at en gruppe 2. klassinger på Kunstindustrimuseet i Oslo, gikk med hendene på ryggen for å ikke bli fristet til å ta på noen av verkene, som stod helt uten beskyttelse rundt dem. Disse barna fikk beskjeden ”*ikke rør med hendene, men med øynene deres*” fra formidleren. Jeg ble vitne til at flere av barna gikk, med hendene godt plantet på ryggen, så nærme de ulike verkene de kunne komme og virkelig stirret på detaljene og materialbruken. De var veldig nysgjerrige på verkene, men kunne ikke bruke hendene til å utforske som de vanligvis ville ha gjort. Barna anstrengte derfor de andre sansene, hovedsakelig synet, for å få svar på det de lurte på om gjenstandene. I likhet med at kroppslig bevegelse i aktiv læring er viktig, må også sansene stimuleres for å fange interessen. Øynene skanner hele tiden etter nye sanseinntrykk, men blir meget begrenset når de er nødt til å se på en statisk gjenstand eller et bilde i lengre tid, en tilstand Olds kaller *nonsight*.⁵⁰⁴ Hvis vi inviterer barn til å gå i museumssaler for å se på gjenstander, men ikke gir dem stimulanse av sansene, kan vi heller ikke forvente at barna skal kunne leve seg inn i historien som fortelles, slik at museumsopplevelsen kan gi en dypere forståelse.⁵⁰⁵ Det er ikke alltid mulig å ta på gjenstandene på museum, og dette er forståelig fra et bevaringsstandpunkt.⁵⁰⁶ Det å kun se på et objekt kan være problematisk for forståelsen av gjenstanden siden det er minimal informasjon en får fra å kun se på et objekt. Det å kun se gjør synet til en distanserende sans. Den er mindre øyeblikkelig og mindre fysisk enn de andre sansene.⁵⁰⁷ Bruk av kun syn kan gjøres mer fruktbart ved å tegne objektet, for derfor å bli «tvunget» til å se nøyere på mindre detaljer.⁵⁰⁸

Hvis museer spiller på de erfaringer barna allerede har sammen med den nye kunnskapen museet gir dem, kan barnet få et bilde av fortiden som er nesten like klart som et eget minne. Gjennom bruken av et sanselandskap blir barnet oppfordret til å gå i fortidens fotspor en liten stund, og spørsmål om fortiden endres fra når, hvor og hvem, til spørsmål som for eksempel hvordan det luktet da Ålesund brant? Hvordan kjentes papiret som Norges Grunnlov ble skrevet på? Hvordan hørtes det ut da Akershus festing ble beleiret? Hva hadde jeg kjent, sett, hørt og luktet hvis jeg var en arbeider på en fabrikk på begynnelsen av 1900-tallet? Spørsmål som dette krever kunnskap både for å stille og for å svare på, men det kan gi barna et mye mer levende bilde enn gjenstander bak glass med tilhørende tekst. Plutselig har fortiden farger, smaker, lukter og tekstur, og det er ikke et tomt ubestemmelig vakuum.⁵⁰⁹

⁵⁰⁴ Olds, *Sending them home alive*, 77

⁵⁰⁵ McRaney, *Sense of the Past*, 161

⁵⁰⁶ Hooper-Greenhill, *Museum and Gallery Education*, 106

⁵⁰⁷ Eriksen, *Museum*, 136

⁵⁰⁸ Hooper-Greenhill, *Museum and Gallery Education*, 105

⁵⁰⁹ McRaney, *Sense of the Past*, 161

5.7 Interaksjon med gjenstander

A.C Parker (1881-1951) en av de tidligste museologene i USA, beskrev fordelene ved elevers besøk på museer slik «*Pupils learn much more clearly and rapidly by contact with the objects about which they study*». ⁵¹⁰ På museer er det mulig for elevene å se forbindelser mellom den kunnskapen de har fra før og fysiske gjenstander. Mange museumspedagoger og formidlere har sett det som sin plikt og oppgave å vise gjenstandenes iboende kraft eller den ordløse og materielle styrken som gjenstander besitter, som Line Hjorth Christensen skriver. ⁵¹¹ Selv om Christensen etterlyser at gjenstandene skal stilles ut mer som nettopp det de er, ting, og ikke som symboler på noe mer, setter hun fingeren på formålet gjenstander ofte har i undervisningen, et symbol på en hendelse eller en tid. Talboys påpeker at museet kan representere muligheten for elever til å studere gjenstander, og gjennom dette kan eleven lære å bruke og tolke førstehånds materiale, såkalt *primary source matriale* i praksis. ⁵¹² Han mener at alt for mye fokus er blitt rettet mot skrevne ord i museene og for lite fokus på gjenstandene som sin egen kunnskapskilde. Vi mennesker er naturlig fascinert av gjenstander med historie. Nylig utført forskning har vist at barn helt ned i barnehagealder heller ønsker å leke med og ta på gjenstander, som er ekte eller originale enn replikaer av samme gjenstand. ⁵¹³

I Frøyland og Langholm sin undersøkelse blant ni lærere om museumsbesøk med deres klasse, var alle lærerne de intervjuet opptatt av at museet kunne gi noe som ikke skolen kunne gi. Det aspektet som lærerne trakk fram som det mest positive museene kunne gi elevene var møte med gjenstander. ⁵¹⁴ Det er bevist at fysiske gjenstander kan holde den generelle oppmerksomheten til mennesker lenger enn det skrevne ord kan. ⁵¹⁵ Gjennom fysisk materiale, både naturlig materiale, kulturhistorisk materiale og kunst, er det mulig å lære om den spesifikke gjenstanden eller gjenstandstype, men det er også mulig å bruke gjenstander til å lære aspekter som ikke er knyttet direkte til selve gjenstanden. ⁵¹⁶ En museumsgjenstand som for eksempel en egyptisk sarkofag, kan brukes til å fortelle om dekorasjonen på denne spesifikke sarkofagen og hva den betyr. Denne gjenstanden kan også brukes som et springbrett for en komparativ studie av begravelsestradisjoner fra ulike kulturer gjennom tidene, eller som en inngang for å snakke om et vanskelig tema som døden med barn. Bruken

⁵¹⁰ Sitat A.C Parker gjengitt i Hein og Alessander *Museums Places og Learning*, 24

⁵¹¹ Line Hjorth Christensen, "Miniaturemuseet" - utstillingen som metakognitivt læringsrum. Nordisk Museologi nr.1 (2010) 64

⁵¹² Talboys, *Using Museums as an Educational Resource*, 22

⁵¹³ Ibid. 23

⁵¹⁴ Frøyland og Langholm, *Skole og museum bør samarbeide bedre*, 101

⁵¹⁵ Hooper-Greenhill, *Museum and Gallery Education*, 98

⁵¹⁶ Ibid.

av en gjenstand kan da bli en inngang til samtaler rundt etikk og moral, og til å ha et fysisk holdepunkt å formulere tankene rundt.

Museumsgjenstander har ofte mange ulike tolkninger. Spesielt hvis elevene møter gjenstanden uten mye informasjon om konteksten til gjenstanden, er det lett for fantasien å tenke seg til en tolkning som er knyttet til noe barna har hatt kontakt med før og som ligner på gjenstanden som blir presentert for dem. Det at eleven har muligheten til å tolke, og at det finnes mange ulike tolkningsmuligheter for gjenstander, er på mange måter styrken til fysiske materialer. I en undervisningssammenheng på museer kan ofte det at tolkningen er helt «korrekt» bli sekundært. Det å lære å tolke gjennom tidligere kunnskap og det å uttrykke seg og sette ord på sin tolkning blir hovedsaken.⁵¹⁷ Et eksempel der tolkningen og mønstre i tolkningen er mer sentralt enn å vise faktakunnskapen er *See/Think/Wonder* (STW) metoden. Teknikken blir brukt i flere amerikanske museer som et samarbeidsprosjekt med skoler og ønsker å gjøre barn mer bevisst på sine egne tankeprosesser.⁵¹⁸ STW går ut på at barna blir presentert for gjenstander og de skal deretter følge et tankemønster ved å se, tenke og lure på ulike spørsmål rundt gjenstanden. Gjenstander kan da være gode og viktige for å verifisere og forstå abstrakte konsepter som elevene har lært tidligere i skoleundervisningen.⁵¹⁹

Herresthal fortalte i sitt intervju om hennes erfaringer med å bruke gjenstander i formidlingen til barn. «*Det barn er veldig opptatt av, er det ekte, sant, og det er rart hvordan de lar seg begeistre av noe som er ekte*».⁵²⁰ Hun har spesielt lagt merke til at gjenstander, spesielt gamle gjenstander, fascinerer barna. «*Det å se for eksempel en skulptur fra middelalderen og liksom ”er de helt ekte?”*».⁵²¹ Bymuseet bruker enkelte ganger gamle leker som barna kan håndtere under formidlingsoppleggene med skoleklasser, «*men stort sett så kan du si at de gjenstandene som vi bruker er gamle leker som er kanskje litt ødelagte, litt slitt og stygge*».⁵²² Herresthal mener at ved å bruke slike gamle genuine gjenstander, selv om de er slitte og ødelagte er bedre enn å bruke replika. Disse litt ødelagte gjenstandene kan lære barna om det å ta vare på gjenstander for ettertiden, «*(...) så kan man fortelle om ”tenk om de hadde kastet den, fordi den er stygg (...) ja så er det dette med hvordan ta vare på gjenstander*».⁵²³

⁵¹⁷ Hooper-Greenhill, *Museum and Gallery Education*, 100

⁵¹⁸ Rochelle Ibañez Wolberg og Allison Goff, *Thinking Routines Replicating Classroom Practices within Museum Settings*, *Journal of Museum Education*, 37, nr. 1, (2012) 59-60

⁵¹⁹ Hooper-Greenhill *Museum and Gallery Education* 101

⁵²⁰ Herresthal, Intervju ved Bymuseet (14.01 2014)

⁵²¹ Ibid.

⁵²² Ibid.

⁵²³ Ibid.

Se, berøre, høre, lukte og smake er alle måter å undersøke og forstå et objekt på. Det er selvsagt ikke mulig eller ønskelig å bruke alle disse metodene for å undersøke et museumsobjekt. For de fleste gjenstander på museum er synet ofte den eneste sansen som det er mulig å møte og utforske objektet gjennom. Der det er mulig å håndtere enkelte gjenstander gir dette en stor gevinst og utbytte. Å kunne ta på en gjenstand kan gi økt motivasjon til å lære om objektets historie. Ved å håndterer objektet skapes en automatisk link mellom personen og gjenstanden. Tanken på at du holder noe som er enten veldig gammelt, sjeldent eller uvanlig er spennende for de fleste.⁵²⁴ Gjenstandens historie er plutselig mer relevant fordi den har en tilknytning til deg, uansett hva den har blitt brukt til tidligere, ender historien med at den var i dine hender. Det er automatisk en fysisk erfaring å holde noe eller kjenne noe mot huden, det er noe som lokker frem følelser som kun det å bare se på en gjenstand ikke kan skape på samme måte.⁵²⁵ Bruk av gjenstander trenger ikke å være bare å ta og føle på gjenstanden. Det å se gårdsdyr på et gammelt gårdstun, kan skape en ekthetsfølelse eller det å karde ull med originalt verktøy. Dette kan skape personlige refleksjoner og en forståelse av historien som kommer fra eleven selv. Mange barn, spesielt de som vokser opp i byen, lever i dag veldig annerledes enn mennesker som levde før i tiden. Det å gjøre noe fysisk, kan gjøre historiske levemåter mindre fjernt for barna som lever i dag. Slik blir selve opplevelsen av gjenstanden en del av læringen.⁵²⁶

5.8 Bruk av dialog

Dysthe skriver at dialogbasert museumsundervisning er viktig av flere grunner. Den dialogbaserte læringsteorien har vist at meninger blir skapt i samarbeid og i samtale med andre mennesker.⁵²⁷ Det er bevist at samtalebasert undervisning oppfordrer flere elever til å delta, ved å stille direkte spørsmål og skape et rom for diskusjon og meningsutveksling, og kan bli knyttet til økt motivasjon og positiv innstilling til læringsprosessen.⁵²⁸ Dysthe mener at gjennom dialogbasert undervisning kan begge parter, elever og museumsansatt, profitere på besøk på ulike, men likeverdige måter. Hesjedal mener at balansen i forholdet mellom elevene og formidleren er et viktig aspekt ved å skape en god dialog. Det er sentralt å «*finne den balansen på kommunikasjonen, hvor mye skal de (elevene) få si og hvor mye skal jeg (formidleren) si, for at det ikke skal ta for lang tid og for å slippe de (elevene) med er det*

⁵²⁴ Hooper-Greenhill, *Museum and Gallery Education*, 103

⁵²⁵ Ibid. 106

⁵²⁶ Marit Berg, *Historisk ferieskole- lek og fantasi som pedagogisk metode i kulturhistorisk formidling. I Tradisjon og fornyelse*. By og Bygd XLI (red.) Trond Bjørli, m.fl Norsk Folkemuseum, (2008) 154-155

⁵²⁷ Dysthe, Bernhardt og Esbjørn, *Dialogbasert undervisning*, 51-52

⁵²⁸ Ibid. 58

*viktig med dialog».*⁵²⁹ Hun påpeker at hun liker å skape en samtale «*jeg liker dialog mer enn det å stå å messe og å bare prate».*⁵³⁰

Denne utvekslingen forutsetter at formidleren er oppriktig interessert i elevens svar på de spørsmål han eller hun stiller. Dette betyr at formidleren er nødt til å bruke barnas svar aktivt i undervisningen, inkludert kommentarer eller spørsmål fra eleven som det ikke har blitt spurt direkte om. Formidleren må på en eller annen måte anerkjenne de utspill og svar som kommer.⁵³¹ Gjennom at eleven får sine utspill besvart eller verifisert, føler eleven at det han eller hun har sagt blir tatt på alvor og at det har ”blitt sett” i samtalen.⁵³² Å være interessert i eleven forutsetter at formidleren ikke er for selvsentrert i sin formidling og ser elevene og deres bidrag. «*Se de enkelte elevene og ikke dure på egen hånd for mye, være hele tiden i den dialogen».*⁵³³ For å oppnå dette må formidleren være godt forberedt og ha en genuin interesse for hva eleven forteller. «*Så et godt opplegg er når du også er innstilt på det du skal gjøre, og er innstilt og interessert i å møte eleven»*,⁵³⁴ forteller Hesjedal. Når man tar utsagnene fra eleven på alvor og han eller hun blir lyttet til er det ofte at eleven hører bedre etter hva formidleren sier, fordi elevene også ønsker å ta del i samtalen, spesielt når de ser at deres svar og utspill blir verdsatt av formidleren.⁵³⁵ Deltagelse og dialog er sentrale begreper i alle de museene som jeg har undersøkt i mitt feltarbeid. «*(...) museet er opptatt av å la barn komme til ordet og bli hørt».*⁵³⁶ Å skape en dialog forutsetter at opplegget er nøye planlagt, og samtidig bør formidleren kunne takle de uforutsigbare og ikke tematiske innspillene som ofte oppstår dialoger med elever. Alle mennesker, og spesielt barn, har individuelle assosiasjoner med tematikk. Derfor er opplegget i stor grad avhengig av formidlerens evne til å gjøre tematikken relevant. I spennet mellom relevant og irrelevant balanserer dialogen, som enten kan skape forståelse og refleksjon eller spore helt av.

Som det har blitt presentert underveis i dette kapittelet er det vesentlig for god formidling at formidleren har evnen til å ikke bare presentere kunnskap, men også til å forsøke å forstå hvordan barn oppfatter den kunnskapen som blir presentert. Forståelsen av hvordan barn opplever ulike situasjoner, kan bedre forståelsen som museer har av barn og av den kunnskapen som barn har med seg etter et museumsbesøk. I neste kapittel vises hvordan to formidlingsopplegg fungerer, når teorien blir til praksis.

⁵²⁹ Hesjedal, Intervju ved Oslo Skolemuseum, (25.11 2013)

⁵³⁰ Ibid.

⁵³¹ Dysthe, Bernhardt og Esbjørn, *Dialogbasert undervisning*, 34

⁵³² Ibid. 235-236

⁵³³ Hesjedal, Intervju ved Oslo Skolemuseum, (25.11 2013)

⁵³⁴ Ibid.

⁵³⁵ Dysthe, Bernhardt og Esbjørn, *Dialogbasert undervisning*,. 162

⁵³⁶ Museumsleder, Intervju ved Internasjonale Barnekunstmuseet (04.12.2013)

6 «Skolen i gamle dager» på museum

«Hovedformålet med museal formidling er å nå ut til et bredt publikum med kunnskap og opplevelse».⁵³⁷ Selv om formidlingsoppleggene som jeg skal undersøke i mitt casestudie ikke fokuserer på å nå det bredeste publikumet, fokuserer de på kunnskap og opplevelser. Flere museer i Norge tilbyr formidlingsopplegg der elevene kan lære om hvordan det var å gå på skolen i fortiden, ofte betegnet som skolen fra «gamle dager».⁵³⁸ Betegnelsen «gamle dager» er som oftest tidfestet til rundt begynnelsen av 1900-tallet. Disse formidlingsoppleggene gjennomføres som rollespill der elevene får oppleve en skoletime eller en skoledag i en bestemt tidsperiode. De tilbyr rollespill for skoleklasser der en formidler er en gammeldags lærer eller lærerinne (frøken), og elevene spiller elever fra tidsperioden.⁵³⁹

Et av de mest kjente museene som gjennomfører denne typen formidling for skoleklasser er British Schools Museum. Dette museet tilbyr ulike opplegg fra en rekke epoker i Storbritannias skolehistorie, blant annet en skoletime fra viktoriatiden og en skoletime under andre verdenskrig.⁵⁴⁰ Det er også flere amerikanske museer som bruker noen av de samme teknikkene når elevene skal lære om skolen i fortiden. Et eksempel på dette er museumsopplegget utviklet av *Johnson County Historical Society*. Det er et prisbelønnet formidlingsopplegg som lærer barna på femte klassetrinn om både skolen rundt 1877, og om historien til deres lokalsamfunn i Iowa.⁵⁴¹

6.1 Premisset for undersøkelsene

Jeg har valgt å bruke henholdsvis oppleggene *Skolestua 1905* ved NFM og *Skoletime anno 1910* ved Oslo Skolemuseum, som mine to representasjoner av denne typen skolehistoriske formidlingsopplegg med rollespillelementer. Selv om disse ved første øyekast kan virke like, er det flere elementer og tanker rundt oppleggene som skiller dem fra hverandre. Derfor er dette to opplegg som jeg velger å bruke for å se hvordan et ganske likt utgangspunkt, i tema de ønsker å formidle, allikevel kan føre til to ulike opplegg. Faktorer som stedet opplegget befinner seg, menneskene som utarbeidet og gjennomfører dem og hvordan de velger å presentere og gjennomføre undervisningsoppleggene spiller en viktig rolle. Målet for begge

⁵³⁷ Kulturdepartementet. *Framtidas museum* St.meld. nr. 49 (2009). 155

⁵³⁸ Berg, *Historisk ferieskole*, 162

⁵³⁹ Noen eksempler på museer i Norge som har «skolen i gamle dager» opplegg er Dalane Folkemuseum, Vest-Agder museum og Norsk Folkemuseum. Det finnes også flere byer og kommuner som har egne skolemuseer, som tilbyr skolehistorie på lokalt nivå. Noen eksempler på dette er Stavanger Skolemuseum, Asker Skolemuseum og Oslo Skolemuseum.

⁵⁴⁰ British Schools Museum *School programs* <http://www.britishschoolsmuseum.co.uk/programme> (2010)

⁵⁴¹ Marcus, Stoddard og Woodward, *Teaching History with Museums*, 99

formidlingsoppleggene er å skape en forståelse blant elevene for «*skolen i gamle dager*», gjennom rollespill og dialog. Hvordan utfordrer denne typen aktiviteter elevenes forståelse og evner? Er slike rollespill en god måte å gjøre museet til en læringsarena, eller blir det et engangsminne, stående alene?

6.2 Rollespill som metode

Museumsformidlingsopplegg med rollespillelementer bruker elementer fra drama som en måte å vise holdninger og omstendigheter rundt menneskers liv, og måten de levde på.⁵⁴² De deltagende elevene spiller en mer eller mindre klart definert rolle i historien som spilles ut. Klare regler må settes for å gi opplegget den nødvendige struktur. «*Så er det noe med å holde tømmene og ha den strukturen og følge det*»,⁵⁴³ som Hesjedal sier om viktigheten av å ha struktur. Det er samtidig essensielt å være fleksibel i opplegget og spille med på det elevene bringer til formidlingen. «*det handler mye om å se de elevene du har og ikke dra alle over en kam (...) en god gjennomkjøring er når du er fleksibel*». ⁵⁴⁴ En kan si at rollespill er teater uten manuskript.⁵⁴⁵ Selv om formidleren ofte har et løst manuskript de følger, er spillet basert på å møte elevene der de er. Rollespillet baseres på å reagere slik du tror din rolle ville ha reagert i denne situasjonen, selv om enkelte av deltagerne har rollekort eller spesifikke oppgaver de skal utføre. Elevene kan selv bestemme hvor utøvende spill de er komfortable med. Etter en stund i rollespillet blir ofte elevene mer trygge i rollen sin.⁵⁴⁶

6.2.1 Noen fordeler ved å bruke rollespill

For å forstå hva bruken av rollespill som metode oppnår, må en først forså hvorfor museene selv ønsker å bruke denne metoden og hva museene ønsker å oppnå med dette. Rollespill har i økende grad, de siste tjue årene, blitt brukt på museer for å formidle til publikum i alle aldre. Dramapedagog Odette Tetlie skrev i sin masteroppgave at hun forventet at et lavt antall av de 150 museene hun sendte ut spørreskjemaer til faktisk brukte drama og rollespill i sin formidlingen. Tetlie ble overrasket da resultatet av undersøkelsen viste at 84 prosent av de spurte museene brukte eller planla å bruke drama, teater eller rollespill som en del av deres formidlingstilbud.⁵⁴⁷ En grunn til at drama og rollespill blir mye brukt kan være at denne typen formidling ikke utgjør en stor utgift for museet. Kostymer og noen få rekvisitter er de eneste nødvendighetene, og når opplegget er innlært av de ansatte gir det ofte god effekt for

⁵⁴² Talboys *Using Museums as an Educational Resource*. 142

⁵⁴³ Hesjedal, Intervju ved Oslo Skolemuseum, (25.11 2013)

⁵⁴⁴ Ibid.

⁵⁴⁵ Talboys *Using Museums as an Educational Resource*. 142

⁵⁴⁶ Ibid.

⁵⁴⁷ Margareth Hosøy. *Museumsteater - fiksjon som kunnskapsformidling*. (Bergen: Universitetet i Bergen. 2011)

lite penger. «*Det er en veldig billig time å drifte*»,⁵⁴⁸ beskriver Rudshagen om å drifte rollespill-formidling på Oslo Skolemuseum. En annen grunn kan være at dette er en god måte å skape dynamisk deltagelse og følelse av at det elevene gjør får konsekvenser innenfor de satte reglene. «*Jeg tror det handler mye om det at de kommer til, de får lov til å spille en rolle og de føler seg tatt på alvor i det*»,⁵⁴⁹ som Rudshagen beskriver det. Dynamisk deltagelse i læring passer inn i ønsket om en mer aktiv læring, som anbefales i forskningen på barns læringsprosesser.⁵⁵⁰

For at rollespillet skal fungere på best mulig måte må elevene ha en viss mengde kunnskap om den tiden og miljøet de skal inn i under spillet. Dette får de gjennom dialog før rollespillet begynner. Elevene følger ofte godt med på informasjonen de får fra denne dialogen fordi de vet at dette kommer til å bli essensielt for å spille rollen senere. Samtidig må elevene vite reglene for hva et rollespill går ut på. Læringsutbyttet ved rollespill kommer som oftest ikke fra rollespillet i seg selv. Forståelsen og refleksjonene kommer som oftest gjennom diskusjonen og spørsmålene i etterkant av at rollespillet er ferdig. For å oppnå forståelsen og refleksjonene er det viktig å skape en god dialog mellom elevene og formidleren før rollespillet blir gjennomført. «*(...) at vi har en god samtale*»,⁵⁵¹ påpeker Hesjedal som viktig slik at det er greit for elevene å uttrykke seg om sine tanker, spørsmål opplevelser etter spillet.

Jeg observerte selv at de fleste barn gikk lett inn i rollen. Et slikt rollespill kan minne om en lekesituasjon, og dette er noe som barna gjerne kjenner til fra før. Lek kan være et godt utgangspunkt for læring, slik vi har sett i det tidligere kapittelet. Rollespillet har en klar leder, i museet er dette formidleren, som driver historien videre. Lek mellom barn har også ofte en leder eller historieforteller som flytter handlingen framover i leken, slik formidleren gjør i rollespillet.⁵⁵² En av de viktigste likhetene mellom barns lek og rollespill er at det ikke spilles for et publikum. Det spilles kun for de som deltar og har derfor kun fokus på det som skapes i øyeblikket. Fordelene med rollespill er at elevene får kjenne på kroppen det de vanligvis bare lærer om fra andre, «*man kan lese og man kan høre om mange ting, men spesielt for barn, (...) det å lære gjennom egen aktivitet (...) Det gjør at det sitter*».⁵⁵³ Elevene får gjøre noe aktivt gjennom rollespillet «*Grunnen til at de (formidlingsopplegg med rollespill) er fine er*

⁵⁴⁸ Rudshagen, Intervju ved Oslo Skolemuseum (25.11 2013)

⁵⁴⁹ Ibid.

⁵⁵⁰ Knud Illeris, *Læring og Lærerrollen*. I *Slipp elevene løs! Artikler med søkelys på lærerrollen*, (red.) Trygve Bergem (Oslo: Gyldendal, 2001) 194

⁵⁵¹ Hesjedal, Intervju ved Oslo Skolemuseum, (25.11 2013)

⁵⁵² Liv Vedeler, *Pedagogisk bruk av lek* (Oslo: Universitetsforlaget, 1999) 75

⁵⁵³ Hesjedal, Intervju ved Oslo Skolemuseum, (25.11 2013)

vel det at vi klarer å engasjere elevene (...) at de blir aktivisert og at de er nødt til (...) å leve seg inn i rollen og i karakteren, og i fortiden». ⁵⁵⁴ Museene vil at elevene skal ha en unik opplevelse gjennom rollespillet, og at den kunnskapen de har fått er noe de vil huske, «*man husker det på en eller annen måte, man får en helt annen opplevelse, man får også en annen forståelse*». ⁵⁵⁵

6.2.2 Noen ulemper ved bruk av rollespill

Ulempen ved å bruke rollespill som formidling i museer mener Hesjedal er vanskeligere å svare på «*så lenge du bruker dramaformidling i riktige sammenhenger, så ser jeg ikke noen ulemper*». ⁵⁵⁶ Hun påpeker at det er viktig å ikke bruke metoden på feil grunnlag, og det skal være et tydelig budskap å formidle gjennom rollespillet, «*for man skal ikke formidle drama for dramaets skyld*». ⁵⁵⁷ En mulig ulempe, som Rudshagen påpeker, er at rollespillet kun viser noen få aspekter av historien, «*Ulempen blir jo at det blir et spadestikk*». ⁵⁵⁸ I forhold til en tradisjonell omvisning på museet, så må en velge ut kun noen få aspekter som skal fokuseres på når en jobber med rollespill. Ved en eventuell omvisning så kunne formidleren muligens fått med mer av den historiske utviklingen, «*ved en omvisning så kunne man ha fortalt mer om utviklingen, den historiske utviklingen, i flere tider*». ⁵⁵⁹ Mens under et rollespill så må en utelate noen aspekter, «*altså det er jo å velge å ta et spadestikk, å utelate noen ting*», ⁵⁶⁰ for å få tydeligere fram det en ønsker å formidle.

Et mulig ulempe kan være at hvordan et rollespill fungerer, og hvor mye elevene får ut av rollespillet er prisgitt formidleren. Det er lett for formidleren å bli mer opptatt av seg selv og sine prestasjoner, enn det å følge et manus i et skuespill når en spiller en rolle. Hesjedal, som er utdannet dramapedagog, ⁵⁶¹ beskriver det slik «*Det handler om som formidler å være ydmyk i rollen, men det handler om å (...) ikke være for opptatt av seg selv i formidlingen (...) Da er du interessert i publikum, og det er ikke formidling, da må du gå på teateret*». ⁵⁶² Hun ønsker å oppfordre museene i Norge til mer bruk av rollespill, men hun mener også at det er viktig å forstå hvordan rollespill kan brukes som et verktøy for læring. Det skal ikke brukes for enhver pris. Museene må først tenke på hva de ønsker å formidle for deretter å plassere det

⁵⁵⁴ Sjøåland, Intervju ved Norsk Folkemuseum (26.11.2013)

⁵⁵⁵ Hesjedal, Intervju ved Oslo Skolemuseum, (25.11 2013)

⁵⁵⁶ Ibid.

⁵⁵⁷ Ibid.

⁵⁵⁸ Rudshagen, Intervju ved Oslo Skolemuseum (25.11 2013)

⁵⁵⁹ Ibid.

⁵⁶⁰ Ibid

⁵⁶¹ Utdannede ved Middlesex University og Universitetet i Trondheim

⁵⁶² Hesjedal, Intervju ved Oslo Skolemuseum, (25.11 2013)

inn i et rollespill, «*det er ikke drama som er hovedpoenget*».⁵⁶³ Drama er bare metoden. Det er det som skal formidles som må stå sentralt.

6.3 Målgruppe

Oslo Skolemuseum har valgt å fokusere dette formidlingsopplegget kun på 5. klasse i sin *Skoletime anno 1910*. Rudshagen, leder ved Oslo Skolemuseum, forklarer valget av dette klassetrinnet slik «*for det første så var det læreplanmålet om å lære om skolen i gamle dager og samfunnet og regler i samfunnet*».⁵⁶⁴ Museet så at opplegget ville fylle læreplanmålene for samfunnsfag på en alternativ måte for skolen «*vi så at det var en fin måte for dem (elevene) å lære om reglene i samfunnet*».⁵⁶⁵ Museet har i ettertid sett at dette klassetrinnet er en god alder for å lære fra rollespill som metode «*en genial aldersgruppe i forhold til å både være så små at de kan leke litt og ikke føle seg teit*».⁵⁶⁶ Denne aldersgruppen er allikevel gamle nok til å reflektere og ta inn de mer alvorlige aspektene ved denne tidsperioden som straff, diskriminering og fattigdom. Rudshagen mener at elevene i denne alderen «*kan reflektere over litt*».⁵⁶⁷

Norsk Folkemuseums formidlingsopplegg *Skolestua 1905* er promotert på deres nettside for å være tilpasset 1. - 4. klasse, men de er åpne for alle klasser, både lavere og høyere. «*Vi tilbyr det til eldre elever som ønsker opplegget, og også for barnehagegrupper. Vi må da se an og tilpasse til målgruppen*».⁵⁶⁸ Opplegget har blitt gjennomført lenger enn Sjøland, museumspedagog ved NFM, har jobbet på museet, men hun forklarte at grunnen til at denne aldersgruppen ble valgt var «*både fordi nær historie er i deres læreplan, fordi man ønsket å bruke dramapedagogiske metoder for å formidle skolestua, og fordi lek og læring var fremhevet for denne aldersgruppen*».⁵⁶⁹ Opplegget ble beskrevet som tilpasset fra 1. til 7. klasse fram til det ble ny læreplan under endringen til Kunnskapsløfte i 2006. 1. - 4. klasse er den gruppen som NFM har erfart at har bestilt og ønsket dette opplegget oftest. «*Det er også denne kundegruppen som har hatt størst ønske om å bruke dette undervisningsopplegget*».⁵⁷⁰

6.4 En uvanlig skoletime

Dette er en presentasjon av gjennomføringen av de to oppleggene. Presentasjonen er en sammenslåing av det jeg observerte gjennom flere runder med de to formidlingsoppleggene,

⁵⁶³ Hesjedal, Intervju ved Oslo Skolemuseum, (25.11 2013)

⁵⁶⁴ Rudshagen, Intervju ved Oslo Skolemuseum (25.11 2013)

⁵⁶⁵ Ibid.

⁵⁶⁶ Ibid.

⁵⁶⁷ Ibid.

⁵⁶⁸ Sjøland, Oppfølingsintervju (28.01.2014)

⁵⁶⁹ Ibid.

⁵⁷⁰ Ibid.

noe som ble gjennomført med en rekke ulike skoler og klasser. Det store antallet observasjoner av de to oppleggene har gitt meg en bred forståelse av hvordan oppleggene «vanligvis» blir gjennomført. Presentasjonen er sammensatt av ulike elementer fra flere observasjoner, men jeg har tatt med det som gikk igjen i de aller fleste av observasjonene i min forskning. Oppleggenes struktur og oppbygging var nesten identiske ved alle gjennomkjøringene jeg observerte. Elevenes og formidlerens reaksjoner, uttalelser og handlinger er tatt fra enkeltopplegg som jeg observerte, men dette var ting som ofte gikk igjen. Formidleren i frøkenrollen har et løst manus som hun følger hver gang, men hun er fleksibel på både hva rollefiguren sier, og hva som blir diskutert før og etter rollespillet. Denne fleksibiliteten er tilpasset elevgruppen som deltar i opplegget.

6.4.1 *Skoletime anno 1910* – Oslo Skolemuseum – varighet 1 1/2 time

En gruppe med spente 5. klassinger står og venter på at en dør skal åpnes. De står utenfor Møllergata skole, en annen skole enn den de kommer fra. Læreren deres står der også, muligens er han like spent som elevene er. Han har aldri vært med på dette opplegget selv, men har hørt fra andre lærere på skolen at det er et givende opplegg både for elevene og læreren å være med på. Så åpner døren seg, en formidler står nå i døråpningen. Hun er kledd i klær som ligner på de en lærerinne ville hatt på seg rundt begynnelsen av 1900-tallet. For det er Oslo Skolemuseum eleven nå skal gå inn i. På en lang rekke går de inn, de vet ikke helt hva som skal skje der, men de vet at de skal lære om skolen i gamle dager og de gleder seg til det. Det gamle overlærerkontoret og boligen har blitt gjort om til et museum for Osloskolens historie. Klassen får ros, nesten alle elevene har fulgt oppfordringen fra museet og kledd seg slik de tror de ville kommet på skolen for 100 år siden. Jentene har musefletter og eldre kjoler og strømper, guttene har gensere, bukseseler og noen har lue. Dette er tegn på at klassen er godt forberedt.

Klassen blir ført inn i et rom, ganske moderne, med ulike gamle skoleplansjer på veggene. Her skal alle sette seg på hver sin stol og rette oppmerksomheten mot den damen som er kledd som en frøken fra rundt 1910, men som ikke er i rollen enda. Hun er akkurat nå en formidler på museet, og vil fortelle om skolen i gamle dager til elevene. Gjennom ulike spørsmål ser hun hva elevene kan om skolen for 100 år siden, så forteller hun om hvordan Møllergata skole var på denne tiden, om hvordan jenter og gutter ble behandlet ulikt, om hvordan læreren og lærerinnen var, om regler og straff på skolen og mye annet. Det blir gjennom ulike spørsmål oppfordret til at elevene selv skal komme med refleksjoner og kunnskap de besitter, samt egne historier fra nær familie. Deretter er det tid for rollespill. Det blir forklart hva rollespill går ut på. Alle elevene får et nytt «gammelt» navn som blir festet på brystet deres. Noen av navnene er morsomme, mens andre er navn de kjenner fra før.

Ingen skal ha sitt egentlige navn. Selv om de fleste har på seg kostyme hjemmefra, er det også mulig å låne både kjoleforkle for jentene og busserull for guttene.

Læreren har forberedt enkelte elever på at de skal ha en liten rolle eller en replikk når klassen skal gjennomføre rollespillet. En elev skal gi et eple til frøken. En skal si, under oppropet når navnet Paul blir ropt opp, at Paul ikke kunne komme på skolen fordi skoene hans er hos skomakeren. En annen elev, en gutt, skal glemme å ta av seg luen og må stå i skammekroken. En jente skal spille at hun ikke har gjort leseleksen sin når de blir hørt, fordi hun måtte passe lillebroren sin, og hun blir da fortalt at hun må sitte igjen etter timen. En elev skal spørre om å «gå i gården», som betyr å gå på toalettet. Alle er elementer som viser til ulike aspekter av skolehverdagen på denne tiden. Når det er tid for å starte rollespillet går formidleren ut en dør, og elevene, sammen med læreren, går opp en trapp til klasserommene. Elevene bli fortalt at de skal stille opp, en rekke for jenter og en rekke for gutter foran den stengte døren. En bjelle ringer innenfor klasserommet. Spenningen er til å ta og føle på. Skolefrøkenen i rollen kommer ut, og sier «*Morgen børn*», med en stemme som har både en annen tone, dialekt og strenghet enn formidleren. Alle elevene sier «*Morgen frøken*» i kor, som de har blitt fortalt. Så går elevene inn, en og en, til et rom som er innredet som et klasserom fra begynnelsen av 1900-tallet, med pulter, tavler, plansjer og alt som hører til et klasserom fra den tiden. Elevene blir tildelt en pult, guttene på den ene siden og jentene på den andre siden av rommet. Det er opprop. Alle elevene får prøve seg ved å reise seg opp fra pulten og si «*Her frøken*» når de hører sitt nye navn bli ropt opp. Rollene om Paul som har skoene hos skomakeren, eple til frøken, samt gutten som ender i skammekroken blir spilt ut.

Elevene får skrive med griffel på tavle. Alle må skrive med høyre hånd. En jente rekker opp hånden og sier at hun er venstrehendt, men får til svar fra frøken at alle i hennes klasserom skriver med høyre hånd. Eleven prøver med høyre, men jukser litt med venstre for at det skal se finere ut på tavlen. Frøken går en runde og ser, hjelper og roser. Uro blir ikke tolerert. Eleven som har rollen som den som skal gå i gården rekker opp hånden og spør. Frøken tillater det, men legger til «*Husk å trampe i gulvet*». Eleven ser forvirret ut av å få denne beskjeden, men sier «*Ja, frøken*». Deretter skal de lese leseleksen. Først skal alle lese mens frøken slår takten med hånden i kateteret. Når de skal fortsette lesingen med enkelte elever som leser høyt, blir rollen med jenta som ikke har gjort leksen sin spilt. Deretter leser enkeltelever, som melder seg frivillig, resten av fortellingen. Spørsmål av varierende vanskelighetsgrad blir stilt til fortellingen, og elevene svarer og avslutter med å si «frøken». Etter lesingen er det klasseromsgymnastikk, alle reiser seg og gjør øvelser, strekk og bøy. Guttene blir fortalt at de er sterke og jentene grasiøse. Det ringes i bjellen og timen er slutt. Enkelte elever vil se mer på det gamle klasserommet, men er til sist nødt til å gå ned.

I rommet nede er formidleren igjen ute av rollen, og de går igjennom opplevelsen av skoledagen. De klapper for de elevene som hadde roller og diskuterer noen aspekter som rollen har lært dem om skolen på denne tiden. Det at man ikke kunne komme på skolen, hvis det ene paret du hadde med sko var hos skomakeren. At man ble straffet med skammekroken, og hvordan det føltes for den eleven som opplevde det. At gården var et finere ord for do, og at man måtte trampe i gulvet for å skremme vekk rotter og mus som var på utedoen. At de som var venstrehendte ble tvunget til å skrive med høyre hånd, og hvordan det føltes. Deretter får elevene spørre fritt om hva de lurte på om skolen i gamle dager. Spørsmålene hagler. Så var tiden ute for besøket, og elevene reiser tilbake til sin skole. Noen vil beholde sitt gammeldagse navn for resten av dagen og andre spør om læreren kan være litt gammeldags, men ikke når det gjelder straffen. Noen har allerede avtalt å leke gammeldags skole i friminuttet. Andre igjen deler ivrig med sine medelever hvordan det føles å være elev i 1910, men legger til at de synes det er bra at de er elever nå og ikke da.

6.4.2 *Skolestua 1905* – Norsk Folkemuseum – varighet 45 min

En stor gruppe 2. klassinger løper rundt på et stort åpent torv med en fontene i midten. Flere av elevene leker gjemsel, men noen løper bare rundt. De to lærerne til denne klassen står og ser på, de synes det er lurt at elevene løper fra seg. Så kommer formidleren ikledd kostyme som lærerinne fra rundt 1900-tallet, med lang kjole og stakk, hun holder et par gamle briller i hånden. Elevene blir ropt inn av læreren, og de stiller seg i en halvsirkel rundt formidleren. Hun sier velkommen til museet, og forklarer at elevene er på Norsk Folkemuseum nå, med mange gamle bygg. Så sier hun at de skal reise tilbake i tid og oppleve hvordan det var å gå på skolen i gamle dager. Elevene virker spente på dette. Sammen går de opp til et lite rødt hus, skolestua. Her forklarer formidleren litt om hvor bygget kommer fra og hvem som gikk på denne skolen. Så går alle sammen inn, forbi klasserommet og presser seg inn i et lite rom, lærerinnens værelse. Her sitter alle elevene på gulvet, mens formidleren sitter i sengen. Dette rommet er innredet slik det muligens så ut da en lærerinne bodde her rundt begynnelsen av 1900-tallet. Formidleren forteller om hvordan det var å være lærerinne på denne tiden, og at hvis man hadde en lærer så bodde han og hans familie i et eget hus, mens lærerinnene ofte sluttet hvis de fikk familie. Formidleren forteller hvilke fag elevene hadde og at lærerinnen var mye strengere på den tiden. Så er det tid for rollespillet. Alle elevene får utdelt lette kostymer, sixpence til guttene og skaut til jentene. Da må først alle elevene ut og ha friminutt, en elev blir holdt igjen og spurt om hun tør å ha en ekstra rolle. Hun skal kaste en krittbit på lærerinnen og dermed komme i skammekroken. Den først jenta tør ikke og en ny jente blir spurt, hun tar på seg oppgaven. Når bjellen ringer og formidleren kommer ut på trappen, med

de gamle brillene på, så er hun ikke lenger formidler, hun har blitt til frøken Aasa fra 1905, og elevene er skolebarn fra samme tid.

Læreren i rolle ringer i en bjelle. Alle elevene stiller seg opp på rekke, som de hadde fått beskjed om og de går inn i klasserommet, spente på hva som venter dem. De får plasser tildelt av læreren. De synger en sang som er skrevet på tavlen, og det blir utført håndinspeksjon. De får skrive på en liten tavle med griffel. Elevene gjennomfører en diksjon, først skriver de navnet sitt og deretter flere ord fra en historie. Hvis det er prat eller annen uro, slår læreren stokken i gulvet for stillhet. Rollen som ble avtalt blir utført og alle elevene inkludert læreren, som ikke vet noe om denne avtalen, blir overrasket når jenta blir plassert i skammekroken. Hun får gå tilbake til sin plass etter kort tid. Timen avsluttes med å synge sangen som står på tavlen en gang til, og de får beskjed om å hilse hjem til foreldrene sine. Deretter går alle ut av skolestua og ut av rollene. Tanker om hvordan timen var, blir delt. Det blir avslørt at jenta som kom i skammekroken hadde blitt instruert til å gjøre det hun hadde gjort. Jenta med rollen får fortelle til de andre om hvordan det var å stå i skammekroken. Det blir stort fokus på om det var skummelt at læreren var streng og om dette gikk greit for elevene. De aller fleste som svarer på dette synes ikke det var skummelt, men mer uvant. Formidleren sier farvel til gruppen og oppfordrer læreren til å snakke om hvordan de opplevde opplegget senere i klassen når de kommer tilbake til skolen.

6.5 «Det er noe med å oppleve noe på en annen måte»⁵⁷¹

Den pedagogiske forskeren Anna Sfard har presentert to kategorier om forståelsen av læring, som har dominert de siste tiårene. Disse kan oversettes til *læring som tilegnelse* og *læring som deltakelse*.⁵⁷² Hvis vi forenkler hva Sfard skriver om disse to kategoriene, setter den første formidleren i en primær rolle som overfører kunnskap. Sfard beskriver at i *læring som tilegnelse* er kunnskapen sett på som noe konkret og bastant.⁵⁷³ Den andre kategorien *læring som deltakelse* beskriver kunnskap som noe som kan konstrueres mens man opplever og deltar i ulike aktiviteter, og det setter dermed formidleren i en aktiviserende rolle for at deltagere selv skal lære uten direkte instruksjon.⁵⁷⁴ Både *Skolestua 1905* ved NFM og *Skoletime anno 1910* ved Oslo Skolemuseum har deler av begge kategoriene av læring i seg, men som Sfard presiserer så er det ikke nødvendig å velge kun kategori av læring.⁵⁷⁵ Den første del av oppleggene, der mye kunnskap må formidles på kort tid, har elementer fra

⁵⁷¹ Hesjedal, Intervju ved Oslo Skolemuseum, (25.11 2013)

⁵⁷² Anna Sfard, *Two metaphors for learning and the dangers of choosing just one*, Educational Researcher, 27 nr. 2: (1998) 4.

⁵⁷³ Ibid. 5-6

⁵⁷⁴ Ibid 6-7

⁵⁷⁵ Ibid. 10

læring som tilegnelse. Hovedsakelig er rollespill et eksempel på «læring som deltakelse», der utbyttet er basert på deltagerens egne opplevelser og refleksjoner både individuelt og med andre.

Det å oppleve noe som eleven bare har hørt om tidligere, selv om den opplevelsen er en rekonstruksjon av det som kan ha hendt gir eleven muligheten til å bruke både syn, hørsel og berøring. Det er følelsen av å «*oppleve på kroppen en annen tid*»,⁵⁷⁶ som Rudshagen så illustrerende beskriver effekten av rollespill. Elevene bruker sanseintrykkene de får gjennom rollespillet til å forså og sette seg inn i enkelte situasjoner som de selv ikke har opplevd, men gjennom å trigge følelser kan forståelse komme fram. Det er viktig å huske når en bruker rollespill som formidling at opplevelsene av formidlingen blir påvirket av elevenes tidligere erfaringer.⁵⁷⁷ Under *Skoletime anno 1910* var det et element som ofte ble omtalt som skummelt, og det var den eleven som fikk rollen som jenta som ikke skulle ha gjort leseleksen sin og som skulle lese ”dårlig” foran klassen. Dette var tydelig en rolle som det var vanskelig for enkelte å spille, muligens fordi dette relaterer seg nært til det å lese høyt for klassen som eleven selv har opplevd i dagens skole. En jente uttrykte det slik under refleksjonsdelen etter rollespillet ”*det var vanskelig å lese dårlig, fordi jeg kan bedre enn det, og jeg visste ikke hvor dårlig jeg skulle være*”.

Ved å bruke en tilknytning til skole, klasserom og undervisning, konsepter som elevene allerede har erfaringer med, mener museene at barna som kommer på besøk skal kunne identifisere seg med tema «*(...) få fortiden litt tett på oss i en situasjon som de kjenner så utrolig godt som skolen*»,⁵⁷⁸ som Rudshagen beskriver det. Sjøland forklarer at de ved NFM ser at tema skole er noe elever identifiserer seg med, og lett kan engasjere seg i. Ved å sette skolesituasjonen som elevene er kjent med tilbake til fortiden, får de et springbrett for å lære om historie og sammenligne nåtid med fortid, «*altså det å finne et tema som eleven er veldig engasjert og kjenner til og identifiserer seg med, på en måte sette det tilbake i fortiden*». ⁵⁷⁹ Den samme tanken har Oslo Skolemuseum i sitt opplegg, «*Skolehistorie er noe alle som har gått en dag på skole kan forholde seg til og kan ha en forståelse av, det er noe de kjenner til på egen hånd, (...) veldig interessant (...) for å få en forståelse for hvordan det var før*». ⁵⁸⁰ uttaler Hesjedal. Rudshagen understreker «*(...) så tenker jeg at det er et veldig godt utgangspunkt å ha en så kjent situasjon, så se på hva som har skjedd med den på 100 år*». ⁵⁸¹

⁵⁷⁶ Rudshagen, Intervju ved Oslo Skolemuseum (25.11 2013)

⁵⁷⁷ McRainy. *Sense of Past*. 160

⁵⁷⁸ Rudshagen, Intervju ved Oslo Skolemuseum (25.11 2013)

⁵⁷⁹ Sjøland, Intervju ved Norsk Folkemuseum (26.11.2013)

⁵⁸⁰ Hesjedal, Intervju ved Oslo Skolemuseum, (25.11 2013)

⁵⁸¹ Rudshagen, Intervju ved Oslo Skolemuseum (25.11 2013)

Jeg la merke til under mine observasjoner, at utøving av straff og disiplin var et element som nesten alle elevene visste var tilstede i *skolen i gamle dager*. Dette var også noe de fleste elevene som kom til museene var veldig opptatte av, og temaet kom fort på banen når de ble spurt om hva de visste om denne tidsperiodens skole. Disiplinen er også noe som blir reflektert i reklamematerialet som brukes for å tiltrekke seg skoleklasser til de to museene og deres skoleopplegg. På Oslo Skolemuseums nettside reklameres det med «*Vi lover en time med uvanlig god arbeidsro! (...) Timen bygger på datidens læreplaner og metodikk*». ⁵⁸² NFM sin reklamering lyder «*I dag tenker vi ofte på at det var streng disiplin, pugging av salmevers og at forskjellsbehandling av elever var en del av skolehverdagen*». ⁵⁸³ en påstand som verken blir bekreftet eller avkreftet videre i reklameteksten.

Jeg ble vitne til at et par gutter på et av formidlingsoppleggene i Oslo Skolemuseum var så opptatt av aspektet med straff at en av dem spurte om han kunne være rampete i sin rolle slik at han kunne bli straffet. Hesjedal mistenkte at dette kan være et resultat av en opphausing av ideen om straff i den gammeldagse skolen som noe spennende og nesten morsomt. «*(...) at disse guttene er litt opphauset på dette med straff (...) tror jeg, er noe som har blitt opphauset på forhånd*». ⁵⁸⁴ Hun understreker at dette er det motsatte av det budskapet museet ønsker å formidle, og viser alltid til i formidlingsopplegg hvor heldige vi er i vår samtid i Norge at det ikke lenger er lov å fysisk straffe barn. Sjøland forklarer i sitt intervju at hun også har merket et fokus på det negative i det eleven vet om fortidens skole «*Det er da ofte utrolig mye fokus på det her med disiplin og avstraffing, kanskje til tider litt for mye, for min smak*». ⁵⁸⁵ Dette er tydelig en tematikk elevene er engasjerte i. Sjøland mener at denne disiplin faktoren i formidlingen, som betyr at frøken i rollen er ekstra streng, ofte kommer fra en forventning som elevene har om hvordan skolen var på denne tiden. «*Men vi merker jo at det er både en, nesten en slags ønske av eleven, de har jo en ide om hvordan det var å gå på skolen i gamle dager*». ⁵⁸⁶ Hun ønsker selv at formidlingsopplegget skal vise elevene også de positive aspektene, som at alle barn i denne perioden nå fikk muligheten til å gå på skolen. «*(...) var mye godt som kom med skolevesenet*». ⁵⁸⁷ Det viser vanskeligheten ved formidling av denne typen der personlige erfaringer og forventninger spiller en så sentral rolle. Selv om

⁵⁸² Oslo Skolemuseums nettside

http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/satsingsomrader/kunst_og_kultur/oslo_skolemuseum/tilbud/
Utdanningsetaten Oslo kommune (04.09.2014)

⁵⁸³ Norsk Folkemuseums nettside *Skolestua 1905*

<http://www.norskfolkemuseum.no/no/Malgruppe-Innganger/For-barn-og-unge/For-skolen/1-4-trinn/Skolestua-1905/> Redaktør Astrid Santa (2014)

⁵⁸⁴ Hesjedal, Intervju ved Oslo Skolemuseum, (25.11.2013)

⁵⁸⁵ Sjøland, Intervju ved Norsk Folkemuseum (26.11.2013)

⁵⁸⁶ Ibid.

⁵⁸⁷ Sjøland, Intervju ved Norsk Folkemuseum (26.11.2013)

formidleren har mye innflytelse på gangen i spillet, så er utbyttet av formidlingen ofte opp til hva elevene setter fokus på og hva de tar med seg, som formidleren har mindre styring på. Sjøland forklarer at man «*lar dem (elevene) få oppleve (...), samtidig som det ikke skal ta overhånd (...)* Det er jo en balansegang». ⁵⁸⁸

Bruken av skammekroken er et viktig virkemiddel i begge museenes formidlingsopplegg, men er et grep som krevde at elevene deler sin opplevelse på en reflektert måte. Det å fysisk komme i skammekroken er det kun en elev per klasse som kan oppleve. De andre elevene får kun se at sin medelev blir plassert i denne situasjonen, og får høre hvordan den eleven følte i situasjonen. Det ga tydelige inntrykk blant de andre elevene at medeleven deres ble ”straffet”. Reaksjonen varierte fra svak redsel til fnising. Jeg observerte under en gjennomkjøring av *Skolestua 1905*, en gutt i 2. klassetrinn som ble plassert i skammekroken. 2. klassegutten ønsket tydelig å ikke bli assosiert med at han opplevde hendelsen som skummel, og sa tydelig at ”*det var ingen ting og ikke skummelt*”. Elevene i hans klasse fikk dermed ikke den opplevelsen museet ønsket av skammekroken, når denne gutten presenterer sin opplevelse som «*ingen ting*». Under mine observasjoner av *Skoletime anno 1910* opplevde jeg at elever beskrev skammekroken oftest ved å uttrykke en overraskelse over hvordan opplevelsen hadde vært i forhold til hvordan de trodde den skulle oppleves. En gutt sa etter at han ble spurt om hvordan han hadde følt seg i skammekroken ”*Dere tror kanskje det er gøy, men jeg kan fortelle at det er det ikke, tro meg*”.

6.6 Analyse gjennom GLO

Hvis jeg, ut i fra min observasjon, analyserer det potensielle utbyttet av disse to formidlingsoppleggene med GLO modellen ser vi at Kunnskap og Forståelse står sentralt i hva formidleren ønsker at utbyttet fra oppleggene skal være. Kunnskapen om både norsk historie generelt og skolehistorie spesielt, samt forståelsen av at fortiden har en sammenheng med vår samtid. Holdninger og Verdier er et potensielt utbytte for enkelte av elevene. Dette er det mer bakenom liggende budskapet ved formidlingen, som blant annet takknemmelighet for at vi har et så godt skolesystem i dag og holdninger om å ikke diskriminere. For noen kan kanskje fordommer om skolen i gamle dager også brytes etter en slik opplevelse.

Underholdning, Inspirasjon og Kreativitet er et utbytte som det tyder på at eksisterer i denne typen formidling, men er dessverre vanskelig å konkret måle. Underholdningsverdien i rollespillet var noe en kunne se i elevenes entusiasme. Det var flere av elevene som ble inspirerte til å spille videre på rollespillet også etter besøket. Refleksjons- og spørsmålsdelen

⁵⁸⁸ Sjøland, Intervju ved Norsk Folkemuseum (26.11.2013)

viser at elevene tydelig ble inspirert til å få mer kunnskap om temaet, selv om det er vanskelig å si noe om denne inspirasjonen vil være videre i deres skolearbeid. Kreativitet er muligens det utbyttet som er minst tydelig i formidlingen, og et utbytte som er mest individuelt. I utvidet forstand kan elevene øke sin kreativitet ved å være med på et rollespill der de selv er et viktig element for at spillet skal gå framover og derfor må bruke kreativ improvisasjon. Når det gjelder Ferdigheter er det potensiale utbyttet kommunikasjonsferdigheter og ferdigheter i å improvisere. Aktivitet, Oppførsel og Fremgang er nok de utbyttene som er minst relevante for disse formidlingsoppleggene. Det mest konkrete utbyttet i denne kategorien er evnen til å følge instruks fra formidleren. For hvis elevene ikke følger med og følger instruksene, så fungerer ikke rollespillet optimalt.

6.7 Refleksjon over refleksjon

Skoletime anno 1910 og *Skolestue 1905* er begge opplegg bygget på at elevene etter rollespillet skal reflektere over det som hendte. Hesjedal beskriver om rollespillet at «*det kan gi grobunn for å reflektere*».⁵⁸⁹ Jeg så under min observasjon på Oslo Skolemuseum at elevene kom med noen fantastiske tankerekker, der de trakk linjer fra fortid til nåtid. De reflekterte også over diskriminering av både kjønn og mennesker som er annerledes. Det å basere så mye av refleksjonen på elevens svar er på mange måter en risiko for utfallet og utbyttet av opplegget. Hvis formidleren ikke får de svarene fra elevene som personen ønsker eller trenger for å gå videre på et tema, kan mye av effekten av opplevelsen falle bort. Når elevene kommer med gode refleksjoner rundt opplevelsen kan det å la barna selv komme til orde og uttrykke det de følte ha en sterk effekt for hele klassen.

Begge oppleggene hadde en tydelig start og forklaring av konseptet rundt rollespill. En essensiell del av rollespill er å avslutte med refleksjon. Dorothy Heathcote, som regnes som en av de fremste dramapedagogene i verden, mener at læring gjennom rollespill skal ha en stigende spenningskurve. Bruken av en økende spenningskurve forutsetter at kurven ender i en topp i spenningen som utløses av en konkret hendelse. Heathcote mener at dramaleken burde avbrytes når spenningen har steget til toppen og avsluttes med dialog om hendelsen, som skal gi elevene muligheten til å diskutere og reflektere over det de har vært med på.⁵⁹⁰ Det er dessverre her *Skolestue 1905* mister litt av den potensielle effekten ved å ikke legge nok til rette for refleksjon i etterkant av rollespillet. Jeg har funnet to mulige grunner for at

⁵⁸⁹ Hesjedal, Intervju ved Oslo Skolemuseum, (25.11 2013)

⁵⁹⁰ Betty Jane Wagner, *Dorothy Heathcote Drama as a Learning Medium*, (Washington D.C: National Education Association, 1976) 34-35

refleksjonene ikke fungerer helt optimalt. Det første er knapphet på tid til å utføre opplegget. Under mine observasjoner varte avslutningssamtalen aldri mer enn et par minutter. Dette skyldtes blant annet at neste klasse ofte venter rett etter at en var ferdig. Refleksjon som den siste delen av opplegget, ble derfor ofte kort og enkelte ganger kuttet helt ut. Formidleren oppfordret da læreren til å reflektere over opplegget med elevene i etterkant av besøket. Det andre er alderen til elevene. I alle gjennomkjøringene som jeg observerte av *Skolestue 1905* var elevene i 1.-3. klassetrinn. Det var tydelig at disse unge elevene, etter å ha vært lydige og sittet stille gjennom hele rollespillet, ikke hadde nok konsentrasjon til å reflektere eller til å være i ro lenger. Det var da vanskelig for formidleren å roe dem ned nok til å få dem til å svare på hvordan de følte at rollespillet hadde vært. Vanligvis var spørsmålet om elevene syntes at det var skummelt at læreren var så steng. Formidleren spurte også hvordan den eleven som måtte stå i skammekokken hadde følt dette. Disse to spørsmålene var det formidleren rakk som en avslutning.

Det er ikke det at rollespilledelen ved de to oppleggene var så ulike. Rollespillene var i enkelte scener nesten helt identiske. Samtidig som jeg så det samme engasjementet, innlevelsen og gleden blant elevene ved begge museene over å være i «fortiden». Når opplegget mister noe av refleksjonselementet sitt, står det i fare for å bli en hendelse som blir hengende i luften uten å bli analysert og gjort tydelig. Enkelte elever får da mye ut av formidlingen, mens andre ikke. Det er en høy grad av tilfeldigheter, personlige erfaringer og dagsform som påvirker rollespill. Jeg har sett ved begge museene at hvis denne typen formidling blir gjort på en gjennomtenkt måte, og elevene er motiverte og mottagelige, så kan rollespill på museum være en utrolig god måte å bringe historietimen til live. Det er nettopp det at elevene er en så viktig del av opplegget som er både det mest positive og negative. Formidleren kan være så flink og engasjert som en person kan være, men hvis elevene ikke ønsker å diskutere eller ikke blir revet med i rollene faller nesten alt av utbytte vekk fra formidlingen. Dette er en risiko, men når rollespillet og refleksjonene fungerer slik jeg så at det kunne, så ga dette et engasjement og nysgjerrighet for kunnskap blant elevene jeg sjelden har sett maken til i museumssammenheng.

7 Avslutning

Er det en sammenheng mellom det museene ønsker å være som læringsarena, og det de oppnår under sine formidlingsarbeid? Vi har sett at det er mange stemmer som ønsker å påvirke hva utfallet av formidlingsoppleggene på museene skal være for skoleklasser. Det er også mange gode grunner for å ønske at barn skal gå på museer i skoletiden. Gjennom min forskning er det mulig å se at i museene, som var en del av mitt feltarbeid, var det et ønske om og en interesse for å formidle til barn, men at utfallet av formidlingsoppleggene var vanskeligere å kontrollere. Det er mange faktorer som må fungere, for å lykkes med et godt utfall. Samtidig er det mange meninger om hva dette gode utfallet skal være. En viktig faktor i suksessen av et formidlingsopplegg av denne typen, er samarbeidet mellom skolen og museene. Dette samarbeidet kan forbedres på enkelte punkter, og blir ikke alltid utnyttet til sitt fulle potensial. Casen med rollespillene viser at selv om tanker om hva utbyttet skal være er klar fra museets side, er det vanskelig å forutsi hva det faktiske utfallet blir. Spesielt gjelder dette med målgruppen barn, fordi deres mentale ferdigheter kan variere kraftig med både aldersspennet og modenhet. Gjennom min forskning har vi sett at en læringsarena med aktiv læring og dialog, som tar hensyn til elevenes ulike ferdigheter, kan skapes gjennom et formidlingsopplegg på museer, men at elementer som tid, manglende konkret samarbeid med skolen og elevenes og formidlerens dagsform er elementer som kan gjøre at formidlingen får mindre effekt.

Vi har sett at det barna lærer i form av ren faktakunnskap, muligens ikke er det eneste deres museumsopplevelse burde måles etter. Det er ikke slik at faktakunnskap ikke er et potensielt utbytte av besøk på museet. Økt kunnskap er et viktig element for skoleklassers museumsbesøk, men skolen og museene burde fokusere enda mer på den lærelysten og nysgjerrigheten som kreative formidlingsopplegg kan skape hos elevene. Selv om museumsbesøket burde tilknyttes skolen og ikke være løsrevet fra det elevene lærer i skolehverdagen, så kan museet representere noe annet enn skolen. Møtet med museet kan bidra til å skape økt motivasjon rundt det å lære, og skape et ønske om å få vite mer om et tema. Dette er kvaliteter som elevene kan bringe med seg, men som er vanskelige å måle. Museer kan være en god læringsarena for barneskoleklasser hvis de tar barns behov for læring på alvor, og prioriterer dem som både fremtidens og nåtidens museumsbrukere.

Litteraturliste

AAM. *Excellence and Equity: Education and the Public Dimension*, Washington D.C: The American Association for Museums. 1992

Bamberger, Yael og Tali Tal, *Learning in a Personal Context: Levels of Choice in a Free Choice Learning Environment in Science and Natural History Museums*. Haifa: Wiley InterScience. 2006

Berg, Marit. *Historisk ferieskole - lek og fantasi som pedagogisk metode i kulturhistorisk formidling*. I *Tradisjon og fornyelse*. By og Bygd XLI (red.) Trond Bjorli, Inger Jensen og Kari Telste. Festskrift til Liv Hilde Boe. Norsk Folkemuseum, (2008)

Breivik, Jan-Kåre og Catharina Christophersen (red.) *Den kulturelle skolesekken* Oslo: Kulturrådet, 2013

Brenna, Brita *Hva gjør museologi?* Nordisk Museologi, nr. 1. (2009)

Christensen, Line Hjorth *"Miniaturemuseet" - utstillingen som metakognitivt læringsrum*. Nordisk Museologi nr.1. (2010)

Clarke, Peter. *Developing Audiences Developing Learning Audience need and The Nature of Learning*, Nordisk Museologi nr.1 (1999)

Claxton, Guy *Wise up: The Challenge of Lifelong Learning*, Bloomsbury: London, (1999)

Coles, Robert. *Whose Museums?* American Art nr. 6, (1992)

Dalen. Erik, Kristin Gaukstad, Mette Møller Mork, Paal Mork, Thomas Walle og Josephine Østern. *Innvandrerens bruka av museer – En undersøkelse*. Undersøkelse utarbeidet av Synovate, Norsk Folkemuseum og Oslo Museum (08. 2011)

Dalen, Monica. *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*, 2. utgave Oslo: Universitetsforlaget, 2013

Dana, John Cotton. *The New Museum: Selected Writings*. (red.) William A. Peniston Washington DC: American Association of Museums: 1999

Dyson, Jon-Paul C. *Playing with the Past. I Connecting Kids to History with Museum Exhibitions* (red.) D. Lynn McRaine og John Russick. California: Left Coast Press. 2010

Dysthe, Olga. Nana Bernhardt og Line Esbjørn. *Dialogbasert undervisning, kunstmuseet som læringsrom* Bergen: Fagbokforlaget, 2012

Eriksen, Anne. *Museum. En kulturhistorie*, Oslo: Pax. 2009

Falk, John H. og Beverly Sheppard: *Thriving in the Knowledge Age, New Business Models for Museums and Other Cultural Institutions* Lanham: Rowman, 2006

Falk, John H. og Lynn D. Dierking *The Museum Experience*. Washington, D.C: Whalesback Books, 1995

Falk, John H. Lynn D. Dierking og Susan Foutz. *In principle, In Practice: Museums as Learning Institutions* Lanham: AltaMira Press, 2007

Falk, John H, Marianna Dierking og Lynn D. Adams: *Living in a Learning Society: Museum and Free-choice Learning. I A Companion to Museum Studies*, (red.) Sharon Macdonald Oxford: Blackwell, 2011

Filene, Benjamin. *Are We There Yet? Children, History and the Power of Place. I Connecting Kids to History with Museum Exhibitions*, (red.) D. Lynn McRaine og John Russick, California: Left Coast Press, 2010

Frøyland, Merethe *Multiple erfaringer i multiple settinger = MEMUS – et teoretisk rammeverk for museumsformidling*. Nordisk museologi. nr. 2. (2003)

Frøyland, Merethe og Guri Langholm *Skole og museum bør samarbeide bedre*, Nordisk museologi. nr. 2 (2009)

Garcia, Ben. *Creating Public - Value through Museum Education, I Museums and Public Value Creating Sustainable Futures* (red.) Carol A. Scott, Surrey: Ashgate. 2013

Gardner, Howard *The Disciplined Mind- what all students should understand*, New York: Simon & Schuster. 1999

Goode, George B. *The Origins of Natural Science in America*, Washinton, DC: Smithsonian Institution. 1991

Griffin, Janette. *Students, Teachers and Museums: Toward an Intertwined Learning Circle*. I *In principle, In Practice: Museums as Learning Institutions* (red.) Falk, Lynn D. Dierking og Susan Foutz. Lanham: AltaMira Press, 2007

Hein, George E. *Progressive Museum Practice – John Dewey and Democracy* California: Left Coast Press. 2012

Hein, George E. *Museum Education, I A Companion to Museum Studies*, (red.) Sharon Macdonald. Malden: Blackwell Publishing. 2011

Hein, George E. *John Dewey and Museum Education*
http://www.george-hein.com/downloads/Hein_DeweyMuseumEd.pdf Lesley University (2004)

Hein, George E. *Learning in the Museum*, London: Routledge. 1998

Hein, George E. og Mary Alexander, *Museums Places of Learning* Washington, DC: American Association of Museums. 1998

Henriksen, Ellen Karoline og Merethe Frøyland *Hva vet vi om læring i museer*. Skriftserie 7. Oslo: Norsk museumsutvikling (1998)

Hooper-Greenhill, Eilean. *Museums and Education, purpose, pedagogy, performance* London: Routledge, 2007

Hooper-Greenhill, Eilean. *Education, communication and interpretation: towards a critical pedagogy in museums*. I *The Educational Role of the Museum* (red.) Eilean Hooper-Greenhill London: Routledge. 1994

Hooper-Greenhill, Eilean. *Museum education*, I *The Educational Role of the Museum*, (red.) Eilean Hooper-Greenhill London: Routledge. 1994

Hooper-Greenhill, Eilean. *Museum and Gallery Education*, Leicester: University Press Leiceste. 1991

Hosøy, Margareth. *Museumsteater - fiksjon som kunnskapsformidling*. Bergen: Universitetet i Bergen. 2011

Illeris, Knud. *Læring*, oversatt av Yngve Nordgård. Oslo: Gyldendal. 2012

Illeris, Knud. *Læring og Lærerrollen. I Slipp elevene løs! Artikler med søkelys på lærerrollen*, (red.) Trygve Bergem. Oslo: Gyldendal. 2001

Insen, Gunn. *Elevers verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo, Universitetsforlaget, 2005

Jenkins, Tiffany. *Stop children taking over our museums and galleries*
<http://www.ideastap.com/IdeasMag/all-articles/tiffany-jenkins-kids-museums-battle-of-ideas>
(26.09 2014)

Jensen, Cato Hernes (red.) *Kultur og fritid 2012*.
https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/artikler-og-publikasjoner/_attachment/156861?_ts=143fc576ac0 Oslo: Statistisk sentralbyrå. 2013

Jensen, Nina. *Children, teenagers and adults in museums. I The Educational Role of the Museum*, (red.) Eilean Hooper-Greenhill. London: Routledge. 1994

Johansen, Anders *Museet i dagens mediesituasjon*, Nordisk museologi, nr.1. (2000)

Kapp, Karl M. *The Gamification of Learning and instruction, Game-based methods and strategies for training and education*. San Francisco: Pfeiffer. 2012

Kielland, Aksel *Hva de unge trenger, hva barn vil ha*,
http://kulturradet.no/kunstloftet/vis-artikkel/-/asset_publisher/wS73/content/kl-artikkel-2013-avis1-kritikk-aksel-kielland Kulturrådet (08.11.2013)

Kulturrådet *Statistikk for museum 2013*,
<http://www.kulturradet.no/documents/10157/100b93dc-6b59-4d00-b99e-7f70b19b86f9>
(2014)

Kvale, Steinar. *Det kvalitative forskningsintervjuet*, Oslo: Gyldendal Akademisk, 2006)

Lagerstrøm, Bengt Oscar. *Kompetanse i grunnskolen*
http://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/rapp_200721/rapp_200721.pdf
Oslo: Statistisk sentralbyrå. 2007

Langholm, Guri og Merethe Frøyland (red.) *Museumsbesøk - mer enn en fridag*, ABM-skrift nr. 61. (2010)
<http://www.kulturradet.no/documents/10157/5d6aed36-7667-4240-b342-3aeabbd82d4a>

Lila Wallace-Reader's Digest Fund. *Service to People: Challenges and Rewards. How museums can become more visitor-centered*,
<http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/audience-development-for-the-arts/strategies-for-expanding-audiences/Documents/How-Museums-Can-Become-Visitor-Centered.pdf> (2000)

Ljung, Berit *Museipedagogik och erfارande*, (Stockholm: Stockholms universitet. 2009)

Macdonald, Sharon. *Expanding Museum Studies: An Introduction*. I *A Companion to Museum Studies*, Sharon Macdonald (red.) Malden: Blackwell Publishing, 2011

Macdonald, Sharon og Gordon Fyfe (red.) *Theorizing Museums: Representing Identity and Diversity in a Changing World*, Oxford: Blackwell Publishing. 1996

McRaney, D. Lynn. *Sense of the Past*. I *Connecting Kids to History with Museum Exhibitions*, (red.) D. Lynn McRaney og John Russick, California: Left Coast Press, 2010

Marcus, Alan S. Jeremy D. Stoddard og Walter W. Woodward *Teaching History with Museums. Strategies for K-12 Social Studies*, New York: Routledge 2012

Merritt, Elizabeth
<https://www.youtube.com/watch?v=I99UyE07cM4&feature=youtu.be> opptak av foredrag, Museums Advocacy Day (Publisert 11.04. 2013)

Merritt, Elizabeth *Exploring the Educational Future*, Journal of Museum Education, 37, nr. 3, (2012)

Montgomery, Heather. *An Introduction to Childhood. Anthropological Perspectives on Children's Lives*, Chichester: Blackwell. 2009

Moussouri, Theano. *A Context for the Development of Learning Outcomes in Museums, Libraries and Archives*, Research Centre for Museums and Galleries, University of Leicester, (15.06 2002).

OECD *Education at a Glance*
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/kampanjer/forskningsbarometeret/2014/mennesker/hoyere-utdanning.html?id=758042> Kunnskapsdepartementet (2013)

Olds, Anita Rui. *Sending them home alive*. I *The Educational Role of the Museum*, (red.) Eilean Hooper-Greenhill London: Routledge, 1994

Oslo Museum, *Årsmelding 2013*.
http://www.oslomuseum.no/images/stories/PDFer/aarsmelding%20Oslo%20Museum%202013_web.pdf (2014)

Paris, Scott G. *Situated Motivation and Informal Learning*, Journal of Museum Education Vol. 22 nr 2/3, (1997)

Rawson, Elizabeth R. *It's about Them: Using Developmental Frameworks to Create Exhibitions for Children (and Their Grown-ups)*. I *Connecting Kids to History with Museum Exhibitions*, (red.) D. Lynn McRaney og John Russick, California: Left Coast Press, 2010

Rochelle Ibañez Wolberg og Allison Goff. *Thinking Routines Replicating Classroom Practices within Museum Settings*. Journal of Museum Education, 37, nr. 1, (2012).

Talboys, Graeme K. *Using Museums as an Educational Resource. Museums as an Educational Resource, An introductory handbook for students and teachers*. Vermont: Arena, 1996

Tingstad, Vebjørn. *Hva er et barn og hvordan forstår vi barndom*
http://kulturradet.no/kunstloftet/vis-artikkel/-/asset_publisher/wS73/content/kl-artikkel-2013-avis1-hva-er-et-barn-vebjorn-tingstad Kulturrådet (08.11.2013)

Thagaard, Tove. *Systematikk og innlevelse, En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget, 2009

Tønnessen, Liv Kari B. *Norsk utdanningshistorie. En innføring med fokus på grunnskolens utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget, 2011

Samuelsson, Ingrid Pramling og Maj Asplund Carlsson *Det lekende lærende barnet- I en utviklingspedagogisk teori*. Oversatt av Astrid Manger. Oslo: Universitetsforlaget. 2009

Sandell, Richard. *Museums as Agents of Social Inclusion*. I *Museum Studies An anthology of contexts* (red.) Bettina Messias Carbonell 2. utgave Wiley-Blackwell, Malden: 2004

Saxi, Kirsti. *Er det bare PISA som teller?*
<http://kunstkultursenteret.no/wips/236187409/module/articles/smId/1777365528/smTemplate/Arkiv-les%20mer/> (06.09.2013)

Schrumpf, Ellen. *Barndomshistorie*, Oslo: Det Norske samlaget, 2007

Scott, Erika Ravne. *Intervju av barn: Mellom drøm og virkelighet*. I *Kulturvitenskap i felt, Metodiske og pedagogiske erfaringer*, (red.) Anders Gustavsson. Kristiansand: Høyskoleforlaget, 2005

Scott, Erika Ravne. *Før og etter poteten... Refleksjoner over historieformidling til barn*. I *Tradisjon og fornyelse*. By og Bygd XLI (red.) Trond Bjorli, Inger Jensen og Kari Telste. Festskrift til Liv Hilde Boe. Norsk Folkemuseum, (2008)

Selmer- Olsen, Ivar (red.) *Kulturens fortellinger*, Oslo: Gyldendal 1993

Sfard, Anna. *Two metaphors for learning and the dangers of choosing just one*. *Educational Researcher*, 27 nr. 2: (1998)

Shaffer, Sharon *Early Learning. A National Conversation*, *Journal of Museum Education*, 37, nr. 1, (2012)

Shaffer, Sharon. *Never Too Young to Connect to History: Cognitive Development and Learning*. I *Connecting Kids to History with Museum Exhibitions*, (red.) D. Lynn McRaney og John Russick California: Left Coast Press, 2010

Smeds, Kerstin. *Vad är museologi?* RIG - Kulturhistorisk tidsskrift, 90, nr. 2, (2007)

Solerød, Erling *Pedagogiske grunntanker – i et dannesperspektiv*, 3. utgave. Oslo: Universitetsforlaget 2012

Spoke, Daniel. *Imagination- A Child's Gateway to Engagement with the Past*. I *Connecting Kids to History with Museum Exhibitions* (red.) D. Lynn McRaney og John Russick. California: Left Coast Press. 2010

Suina, Joseph H. *Museum multicultural education for young learners*. I *The Educational Role of the Museum*, (red.) Eilean Hooper-Greenhill. London: Routledge 1994

Utdanningsetaten, *Årsberetning 2013*, Oslo kommune.
<http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/getfile.php/utdanningsetaten%20%28UDE%29/Internett%20%28UDE%29/Dokumenter/arsberetning/%C3%85rsberetning2013web.pdf>
(2014)

Vedeler, Liv. *Pedagogisk bruk av lek*. Oslo: Universitetsforlaget. 1999

Wagner, Betty Jane. *Dorothy Heathcote - Drama as a Learning Medium*. Washington D.C: National Education Association. 1976

Stortingsmeldinger, NOU og proposisjoner til Stortinget

Kulturdepartementet *Kultur, inkludering og deltaking*. St.meld. 10. (2011–2012) Oslo: Kulturdepartementet. 2011: (09.12 2011)
<http://www.regjeringen.no/pages/36494747/PDFS/STM201120120010000DDDPDFS.pdf>

Kulturdepartementet. *Framtidas museum - Forvaltning, forskning, formidling, fornying*. St.meld. nr. 49 (2008-2009) Oslo: Kultur- og kirkedepartementet. 2009: (21. 08 2009)
<http://www.regjeringen.no/pages/2230188/PDFS/STM200820090049000DDDPDFS.pdf>

Kulturdepartementet. *Kulturell skulesekk for framtida*. St.meld. nr. 8 (2007-2008) Oslo: Kultur- og kyrkjedepartementet. 2007 (30.11 2007)
<http://www.regjeringen.no/pages/2033431/PDFS/STM200720080008000DDDPDFS.pdf>

Kunnskapsdepartementet. *Kultur for læring*. St.meld. nr. 30 (2003–2004) Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet. 2004 (02.04 2004)
<http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20032004/030/PDFS/STM200320040030000DDDPDFS.pdf>

Kunnskapsdepartementet, «*Ei blot til Lyst*» *Om kunst og kultur i og i tilknytning til grunnskolen*. St.meld. nr. 39 (2002-2003). Utdannings- og forskningsdepartementet. 2003: (13.06 2003)
<http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20022003/039/PDFS/STM200220030039000DDDPDFS.pdf>

NOU 2013: 4 *Kulturutredningen 2014*. Oslo: Kulturdepartementet (04.03 2013)
<http://www.regjeringen.no/pages/38245616/PDFS/NOU201320130004000DDDPDFS.pdf>

NOU 1996:7 *Museum: Mangfold, minne, møtestad* Oslo: Kulturdepartementet (22.03 1996)
<http://www.regjeringen.no/Rpub/NOU/19961996/007/PDFA/NOU199619960007000DDDPDFA.pdf>

Kulturdepartementet. *Kulturpolitikken*. Prop. 1 S (2013–2014) Oslo: Kulturdepartementet. 2014: (27.09 2013)
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kud/dok/regpubl/prop/2013-2014/prop-1-s-20132014/2.html?id=740218>

Læreplanverk

Utdanningsdirektoratet. *Læreplanverket for Kunnskapsløftet - Prinsipper for opplæringen*.
http://www.udir.no/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskapsloeftet/prinsipper_1k06.pdf (Publisert 23.01.2012)

Undervisningsdirektoratet, *Læreplan 5-7 trinn, Læreplan i samfunnsfag – kompetansemål* (2006) Undervisningsdirektoratet
<http://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Kompetansemaal/?arst=372029323&kmsn=-632498266>

Undervisningsdirektoratet, *Læreplan 1-4 trinn, Læreplan i samfunnsfag – kompetansemål* (2006) Undervisningsdirektoratet
<http://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Kompetansemaal/?arst=372029322&kmsn=-669472951>

Kirke- utdannings og forskningsdepartementet. *Læreplanverket for den 10 årige grunnskolen* Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter. 1996

Lover og konvensjoner

Opplæringsloven § 1-1. *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa - Formål, verkeområde og tilpassa opplæring m.m.* nr. 61. (17. juni 1998)
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1

FNs barnekonvensjon. Artikkel 31 (2), Vedtatt av De forente nasjoner 20.11 1989.
http://www.regjeringen.no/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf Barne- og familiedepartementet (Revidert oversettelse 03 2003)

ICOM

ICOM, artikkel 3, paragraf 1 <http://www.icom-norway.org/definisjon.html> (1974)

ICOM *Code of Ethics for Museums* <http://icom.museum/the-vision/code-of-ethics/> (2004)

Nettsider

British Schools Museum *School programs*
<http://www.britishschoolsmuseum.co.uk/programme> (2010)

Det Internasjonale Barnekunstmuseet, *Vår historie*
<http://www.barnekunst.no/no/History/> (oppsøkt 22.11 2014)

Norsk Folkemuseum *Om museet* <http://www.norskfolkemuseum.no/no/Malgruppe-Innganger/Om-museet/> redaktør Astrid Santa (oppsøkt 22.11 2014)

Norsk Folkemuseums nettside *Skolestua 1905*
<http://www.norskfolkemuseum.no/no/Malgruppe-Innganger/For-barn-og-unge/For-skolen/1-4-trinn/Skolestua-1905/> Redaktør Astrid Santa (oppsøkt 22.11 2014)

Oslo Skolemuseums nettside
http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/satsingsomrader/kunst_og_kultur/oslo_skole_museum/tilbud/ Utdanningsetaten Oslo kommune (04.09.2014)

Inspiring learning for all
<http://www.inspiringlearningforall.gov.uk/toolstemplates/genericlearning/index.html> © MLA (2008)

Utdanningsetaten, *Historikk*
http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/satsingsomrader/kunst_og_kultur/oslo_skolemuseum/historikk_3/ Oslo kommune (17.02.2012)

Utdanningsetaten, *Oslo Skolemuseum forberedelser*
<http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/getfile.php/Skolemuseum%20%28OSM%29/Internett%20%28OSM%29/Skolemuseet/Forberedelser%202012.pdf> Oslo kommune.
(04.09.2014)

Intervjuer

Herresthal, Anne. Bymuseet (14.01.14)

Hesjedal, Marita. Oslo Skolemuseum (25.11.13)

Rudshagen, Aud. Oslo Skolemuseum, (25.11.13)

Sjåland, Siv Garles. Norsk Folkemuseum (26.11.13)

Sjåland, Siv Garles, oppfølingsintervju via e-post (28.01.14)

Museumsleder, Det Internasjonale Barnekunstmuseet (04.12.13)

